

**A MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NA APRENDIZAGEM
MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS: NEOJIBA, no Brasil, e
Orquestra Geração, em Portugal**

Ariana Perazzo da Nóbrega

Tese de Doutoramento em Ciências Musicais

Dezembro, 2017

**A MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NA APRENDIZAGEM
MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS: NEOJIBA, no Brasil, e
Orquestra Geração, em Portugal**

Ariana Perazzo da Nóbrega

Tese de Doutoramento em Ciências Musicais

Dezembro, 2017

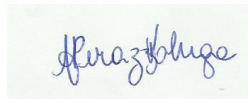
Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências Musicais, especialidade em Ensino e Psicologia da Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Graça-Boal Palheiros.

Apoio financeiro da CAPES



DECLARAÇÃO

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.



Ariana Perazzo da Nóbrega,

Lisboa, 26 de dezembro de 2017

*Aos projetos sociais que tornam possíveis
que vidas sejam transformadas e sonhos construídos
a partir da aprendizagem musical*

*A todos os entrevistados que participaram deste estudo,
pela disponibilidade, entrega, confiança depositada em mim
e vivências compartilhadas, que foram de grande contribuição
para o enriquecimento desta investigação.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Graça Boal-Palheiros, pela dedicação e ensinamentos proporcionados durante o período do doutorado, trazendo grandes contribuições para este estudo.

À Universidade Federal da Paraíba, mais especificamente, ao Departamento de Música, pela licença concedida e pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, a fim de realizar o doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa cedida durante parte do doutorado.

A todos que fazem parte do NEOJIBA e da Orquestra Geração, integrantes, professores, diretores, coordenadores, funcionários e assistente social, pelo acolhimento nos projetos. Agradeço em especial a Ricardo Castro, Eduardo Torres, Wagner Diniz, Helena Lima, Sandra Martins, Juan, António Barbosa, Matilde Caldas, Ana Filipa Serrão, Maria, Jhonatan Santos, Ana Paulin, Aline Falcão, Marcelle, Dâmaris e Hosana Ibarra.

Ao corpo docente do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pelos conhecimentos transmitidos.

À minha família, meus pais Avany Nóbrega e Maria Thereza Perazzo e minhas irmãs Ana Cristina Perazzo da Nóbrega e Ângela Perazzo da Nóbrega, pelo apoio incondicional, afeto e motivação em todos os momentos da minha vida. Aos meus sobrinhos Ian e Yumi, pelos momentos de alegria quando estou em suas companhias. À minha avó, Maria do Carmo, pelo incentivo na realização dos meus projetos de vida.

A Carlos Filipe Gonçalves, pelo companheirismo, incentivo e afeto.

À Patrícia Marcos, Jaqueline Revorêdo, Suy-Lan Siqueira, Nelma Aronia, Fernanda (Nanda), Maria Camerina, Dione Diniz, Lara Venusta, Lara Ziggianti, Tina Werneck, Cristina Torres, Nancy Azevedo, Yutaro Tanaka e João Silva pela amizade, incentivo e apoio.

Ao Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM), ao Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI), ao Centro de Investigação

em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM) e ao Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA) pelos eventos disponibilizados e pela bibliografia proporcionada, trazendo uma grande contribuição para esta investigação.

Aos professores da disciplina “Educação e Psicologia” do ISPA, em especial, a Professora Doutora Lourdes Mata, por terem despertado em mim a motivação pelo tema deste estudo.

À Fundação Calouste Gulbenkian que muito contribui para o meu crescimento e para as minhas reflexões através de concertos, cursos, palestras oferecidas, possibilitando-me uma ampla visão de música e de mundo.

Às amigas construídas e convivência calorosa na Residência Lumiar: Tom Conceição, José Rivaldo, Mayra Etzel, Sônia Virone, Aline Bronzado, Maria Sardinha, Rafael Campos, Ernesto, Rita Silva, Fernada Cordeiro, Cleverson, Korapat, Akiyo, Francine, Rosa Santana, Joana Alves e Guilherme Costa.

Aos bibliotecários (as), e aos funcionários da Cantina da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e do Edifício ID. Aos secretários do Núcleo de Doutoramento, em especial, a Frederico Figueiredo pela disponibilidade e atenção e à Aida Costa, pela generosidade e simpatia.

Aos funcionários do CIPEM, Pedro Bóia e Andreia Carrinho, por serem sempre prestativos e atenciosos.

À D. Maria Virgínia Mota (D.Gina) e à D. Gertrude Bacalhau, pela generosidade e carinho maternal nas terras lusitanas.

À Professora Doutora Helena Rodrigues, por acreditar em mim e na minha motivação pelo tema deste estudo, possibilitando a mudança de área de especialidade do doutorado, mesmo tendo sido durante o período do Curso.

À Fabiana Medeiros, Cátia Borges e Elizabeth Pessanha, pelo apoio nas transcrições das entrevistas e à Cláudia Valadas, na assistência no software SPSS.

À Rebeca Ribeiro e Noelma Santos, pela revisão da tese.

À Isabella Perazzo, pelo apoio no *Abstract*.

A David Amaral e Djalma Toscano, pelas contribuições nos gráficos e na formatação da tese.

À Dra. Teresa Mendes, Julieta Honrado, Helen Rocha e a todos os funcionários da Residência da Universidade Católica, pela acolhida e atenção.

A todos que fazem parte do coro da Igreja Nossa Senhora das Dores, pelo afeto sempre presente comigo.

À linda e encantadora cidade de Lisboa, pelo acolhimento nos quatro anos de doutorado, proporcionando-me ricas experiências de vida.

A Deus, pelo suporte durante essa trajetória de grandes desafios, reflexões e amadurecimento.

Agradeço, enfim, a todos que torceram por mim e que de alguma forma contribuíram para a concretização desta importante meta na minha vida: a realização do doutorado.

Se soubéssemos mais sobre a 'música' como uma capacidade humana e de seu potencial como força intelectual e afetiva na comunicação humana, na sociedade e na cultura, poderíamos usá-la de forma mais geral para melhorar a educação e construir sociedades pacíficas, igualitárias e prósperas no século XXI, assim como nossos antepassados pré-históricos a usaram para inventar as culturas das quais evoluíram todas as civilizações (Blacking, 1995, p.242).

RESUMO

A MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NA APRENDIZAGEM MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS: NEOJIBA, NO BRASIL, E ORQUESTRA GERAÇÃO, EM PORTUGAL

ARIANA PERAZZO DA NÓBREGA

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores relacionados com a motivação na aprendizagem musical de crianças e jovens pertencentes a projetos sociais e o reflexo dessa experiência na vida dos participantes e nas comunidades. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: investigar a influência da interação entre o ambiente (pais, família, professores, pares e projetos) e os fatores individuais (crenças, metas, autoconceito e comportamento) na motivação; conhecer o processo pedagógico-musical nos projetos; identificar e analisar as dimensões pessoais e sociais envolvidas nesse processo de aprendizagem; analisar o impacto social e cultural da aprendizagem musical nos alunos. Os dois projetos sociais selecionados para este estudo foram o NEOJIBA, no Brasil, e a Orquestra Geração, em Portugal. Desde 2007, ambos estão em funcionamento e têm obtido uma grande visibilidade pelos resultados alcançados. São inspirados no modelo do *El Sistema*, desenvolvido na Venezuela desde 1975, que é uma referência para projetos sociais e musicais em muitos países. O modelo de motivação em música de Susan Hallam mostrou ser o mais adequado nesta investigação. Utilizando as abordagens qualitativa e quantitativa, os métodos de recolha de dados foram a análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas, notas de campo e observação dos ensaios, aulas e concertos. Os resultados desta investigação sugerem uma intensa interação entre os fatores individuais e ambientais, influenciando na motivação dos alunos durante o processo de aprendizagem. O componente afetivo presente nas relações, principalmente entre aluno e professor, teve uma forte influência na motivação do aluno. O professor apresentou um papel fundamental para aumentar as crenças de capacidade dos alunos. A prática musical coletiva revelou promover um grande envolvimento e o desenvolvimento de competências diversas nos participantes. Os projetos parecem proporcionar a satisfação das necessidades de realização, numa perspectiva de aprendizagem, de crescimento pessoal, fortalecendo os vínculos afetivos, as relações interpessoais, o autoconceito, a eficácia e o bem-estar. As experiências positivas vivenciadas, o valor e a utilidade atribuídos à aprendizagem musical parecem ter influenciado a continuidade das crianças e dos jovens nos projetos e nas suas aspirações profissionais futuras. Os projetos são considerados uma oportunidade única de mudança de vida, proporcionando também uma maior socialização e integração dos alunos na sua própria família e comunidade e uma maior democratização do ensino e da cultura musical. Entretanto, observou-se que um nível de exigência demasiado elevado pode levar à frustração, à desmotivação e ao afastamento dos objetivos sociais. O estudo também mostrou que as experiências de aprendizagem musical vivenciadas nesses contextos contribuíram para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas, além das musicais. Ficou evidenciado que a aprendizagem musical pode provocar mudanças significativas e transformadoras nas vidas dos participantes, possíveis de mudar a sua própria realidade e, conseqüentemente, a da sua comunidade. Os resultados dessa pesquisa pretendem contribuir para a educação musical, ao procurar trazer reflexões e perspectivas surgidas sobre estratégias pedagógicas que promovam a motivação do aluno, contribuindo no amplo aspecto para a pedagogia musical e instrumental aplicadas, especificamente, aos projetos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: projeto social em música; motivação; aprendizagem musical; prática musical coletiva; *El Sistema*.

ABSTRACT

THE MOTIVATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN MUSICAL LEARNING IN SOCIAL PROJECTS: NEOJIBA, IN BRAZIL, AND ORQUESTRA GERAÇÃO, IN PORTUGAL

ARIANA PERAZZO DA NÓBREGA

This research aims to investigate the factors associated with motivation within the music learning process of children and teenagers enrolled in social projects, as well as how their musical experience is reflected on their lives in their communities. The specific purposes of this study are: to examine the influence of the interaction between environmental factors (parents, family, teachers, peers and projects), and individual factors (belief, personal goals, self-concept and behavior) in motivation; to better understand the music pedagogical processes utilized in the projects; to investigate the personal and social dimensions at stake during the learning process; to analyze the sociocultural impact of musical learning upon the students. The two social projects selected for this study were NEOJIBA, in Brazil, and the Orquestra Geração, in Portugal. Since 2007, both projects have been currently active and stood out for the achieved results thus far. They are both inspired by the El Sistema, developed in Venezuela since 1975, being a role model for social and musical projects in many countries. The model of motivation in music by Susan Hallam is considered as the most adequate for this investigation. Using the quantitative and qualitative approaches, the methods used for collecting data consisted of documental analysis, semi-structured interviews, fieldwork notes, as well as observation of rehearsals, lessons and concerts. The results suggest an intense interaction between environmental and individual factors affecting the motivation of students during their learning process. The affective component of the relationships, especially between teacher and student, has strongly influenced student motivation. Teachers made students believe in their own potential. Collective musical practices promoted a great involvement of the pupils and the development of their skills. The two projects under analysis seem to fulfill the needs of music learning within the realms of music education and personal development, strengthening interpersonal skills, affective relationships, self-concept, efficacy and well-being. Furthermore, positive experiences, as well as the sense of value and utility of music education appears to positively affect students' continued commitment and maintain their future professional aspirations. The projects are, in most cases, the one and only opportunity students have to succeed in life. They also foment a better integration of the students in their families and communities, as well as the democratization of music education and culture. Nevertheless, if the requested level of performance is too high this may lead to the students' frustration, discouragement and withdrawal from social objectives. The study also showed that musical learning experiences in these projects affected the development of emotional, social and cognitive skills, besides musical skills. Additionally, musical learning may promote meaningful and transformative changes in the lives of the participants towards changing their own reality and their community's. The outcomes of this research intend to enrich the field of music education through insights and new perspectives on pedagogical strategies that can increase student motivation. They also aim to contribute to the field of music and instrument pedagogy, applied to social projects.

KEY-WORDS: social projects in music; motivation; music learning; collective music practice; El Sistema.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Educação musical e projetos sociais	6
I. 1. Educação musical: direcionamentos para uma abordagem sociocultural	7
I. 2. Pedagogia musical conectada com a contemporaneidade: breves comentários nos contextos no Brasil e em Portugal	8
I. 3. Projetos sociais.....	14
I. 3.1. Educação com fins sociais.....	14
I. 3.2 Educação não formal: contextos e conceitos	16
I. 3.3 Projeto sociais em música	18
I. 3.3.1 As artes como mediadoras de mudanças pessoais e sociais	18
I. 3.3.2 Contextualização sobre projetos sociais em Música	21
I. 3.3.3 <i>El Sistema</i> , um modelo de educação musical?.....	25
Capítulo II: Motivação	30
II. 1 Motivação para aprender	30
II. 1.1 Motivação e aprendizagem musical	32
II. 2 Teorias e modelo de motivação	35
II. 2.1 Teoria da autodeterminação.....	37
II. 2.1.1 Motivação intrínseca	39
II. 2.1.2 Motivação extrínseca	40
II. 2.1.3 Desmotivação	42
II. 2.2 Teoria e modelo expectativa-valor	45
II. 2.3 Teoria da atribuição	47
II. 2.4 Teoria do fluxo	48
II. 2.5 Teoria social cognitiva	50
II. 2.5.1 Autoeficácia.....	52

II. 3 Modelo de motivação em música.....	57
II. 3.1 Fatores individuais	59
II. 3.1.1 Características estáveis	59
II. 3.1.2 Características flexíveis	60
II. 3.1.3 Metas e objetivos	62
II. 3.2 Processos cognitivos e motivacionais.....	64
II. 3.3 Fatores ambientais.....	65
II. 3.3.1 O ambiente de aprendizagem e o professor.....	66
II. 3.3.2 A família	70
II. 3.3.3 Os pares	71
II. 3.4 O modelo de motivação em música nas pesquisas acadêmicas.....	71
Capítulo III: Metodologia da investigação	74
III. 1 Abordagens qualitativa e quantitativa	74
III. 1.1 Investigação qualitativa	75
III. 1.2 Investigação quantitativa.....	76
III. 2 Objetivos da investigação	76
III. 3 Questões de investigação	77
III. 4 Campo empírico: NEOJIBA e Orquestra Geração	77
III. 4.1 Primeiros contatos e entrada no campo	78
III. 4.1.1 NEOJIBA	78
III. 4.1.2 Orquestra Geração	79
III. 5 Estudo de caso múltiplo	79
III. 5.1 Instrumentos de coleta de dados	80
III. 5.1.1 Análise documental e das mídias.....	80
III.5.1.2 Registro de fotografias	80
III. 5.1.3 Observação e notas de campo	81

III. 5.1.3.1 Procedimento de realização da observação	81
III. 5.1.4 Entrevistas	83
III. 5.1.4.1 Procedimento de realização das entrevistas	84
III. 5.1.4.2 Participantes das entrevistas	86
III. 5.1.4.2.1 Perfil dos alunos participantes (Grupo 1)	87
III. 5.1.4.2.1.1 Idade e tempo de participação nos projetos	88
III. 5.1.4.2.1.2 Origem	88
III. 5.1.4.2.1.3 Sexo.....	89
III. 5.1.4.2.1.4 Escolaridade	90
III. 5.1.4.2.2 Relação dos entrevistados pertencentes aos grupos 2, 3, 4 e 5	90
III. 5.1.4.3 Transcrição das entrevistas	91
III. 6 Análise dos dados recolhidos	91
Capítulo IV: Caracterização do projeto NEOJIBA	94
IV. 1 Salvador-Bahia, Brasil	95
IV. 2 NEOJIBA: criação, objetivos e desenvolvimento	96
IV. 3 Descrição do contexto	99
IV. 3.1 Núcleo de Gestão e Formação Profissional	99
IV. 3.1.1 Orquestra Juvenil da Bahia.....	100
IV. 3.1.2 Orquestra Castro Alves.....	103
IV. 3.1.3 Orquestra Pedagógica Experimental.....	106
IV. 3.2 Núcleo de Prática Orquestral e Coral Nordeste de Amaralina, Estrelas Musicais	109
IV. 4 Ações do NEOJIBA: Rede de Projetos Orquestrais e NEOJIBA nos bairros..	112
IV. 5 Parceiros, financiadores e gestão	113
IV. 6 Público-alvo do NEOJIBA	113
IV. 7 Atividades	114

IV. 8 Monitores e coordenadores de instrumento e de núcleo	118
IV. 8.1 Motivação para ensinar no NEOJIBA	119
IV. 9 Principais desafios	120
IV. 10 Pedagogia	124
IV. 10.1 Repertório	130
IV. 10.2 Audição pública	134
IV. 11 Contribuição do NEOJIBA para a comunidade	135
Capítulo V: Caracterização do projeto Orquestra Geração	137
V. 1 Descrição do contexto: núcleos Oeiras, Damaia e Apelação, Lisboa-Portugal.	137
V. 2 Orquestra Geração: criação, objetivos e desenvolvimento	139
V. 3 Parceiros, financiadores e gestão	141
V. 4 Público-alvo da Orquestra Geração	143
V. 5 Os professores	144
V. 5.1 Processo seletivo	145
V. 5.2 Formação dos professores	145
V. 5.3 A motivação dos professores e desafios para ensinar	148
V. 6 Os maestros	150
V. 7 As orquestras	151
V. 8 Pedagogia adotada	152
V. 8.1 Aspectos e contexto sobre a aprendizagem musical e a motivação nos núcleos selecionados	153
V. 8.1.1 Os núcleos.....	159
V. 8.1.1.1 Núcleo Oeiras- Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Amélia Vieira Luís	159
V. 8.1.1.2 Núcleo Damaia- EB2,3 Professor Pedro D’ Orey da Cunha ..	161
V. 8.1.1.3 Núcleo Apelação- Escola Básica Integrada da Apelação	161
V. 8.2 Repertório	163

V. 8.3 Avaliação	165
V. 9 Atividades musicais	166
V. 9.1 Estágios e encontros nacionais	166
V. 9.2 Apresentações musicais	168
V. 10 Resultados alcançados	172
Capítulo VI: A motivação dos participantes nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração	173
VI. 1 Caracterização socioeconômico e cultural dos participantes.....	174
VI. 2 Experiências e preferências musicais dos participantes, antes e durante os projetos	175
VI. 3 Conhecimento sobre os projetos e motivos para participar	177
VI. 4 Fatores individuais e ambientais (NEOJIBA e Orquestra Geração) que condicionam o envolvimento na aprendizagem musical	180
VI. 4.1 Importância em participar dos projetos	180
VI. 4.2 Motivação para as atividades nos projetos	184
VI. 4.2.1 Aspectos de que mais gostam no projeto	184
VI. 4.2.2 Aspectos de que menos gostam no projeto	190
VI. 4.3 Motivação para o instrumento	192
VI. 4.3.1 Motivos para a escolha do instrumento	192
VI. 4.3.2 Tempo dedicado ao instrumento	195
VI. 4.3.3 Autopercepção sobre a competência no instrumento	195
VI. 4.4 Repertório	198
VI. 4.4.1 Participação na escolha do repertório	198
VI. 4.4.2 Repertório preferido na orquestra	200
VI. 4.4.2.1 Critérios de escolha do repertório	202
VI. 5 Sobre os concertos	206
VI. 5.1 Sentimentos envolvidos	206

VI. 5.2 Participação de conhecidos nos concertos.....	211
VI. 6 Momentos mais marcantes durante a participação nos projetos	212
VI. 7 Oportunidades surgidas a partir da participação nos projetos	216
Capítulo VII – Influência dos professores, da família e dos pares na motivação dos participantes dos projetos	228
VII. 1 Influência dos professores	228
VII. 1.1 Opinião dos alunos participantes sobre o professor	229
VII. 1.2 Percepção dos participantes sobre a sua relação com o professor	231
VII. 1.3 Percepção dos participantes sobre as aulas de instrumento	233
VII. 1.3.1 De que mais gostam na aula de instrumento	233
VII. 1.3.2 De que menos gostam na aula de instrumento	242
VII. 1.4 Incentivo do professor para que o aluno continue a estudar música	247
VII. 1.5 Perspectivas dos participantes sobre a crença do professor relacionadas às suas capacidades	249
VII. 2 Influência da família	250
VII. 2.1 Apoio da família	250
VII. 2.2 Crença da família sobre a capacidade musical dos entrevistados	255
VII. 3 Influência dos pares	255
VII. 3.1 Relação entre os pares	255
VII. 3.2 Apoio recebido	257
VII. 3.3 Encontros para tocar fora dos projetos	259
VII. 4 Referência de músico	261
Capítulo VIII Desmotivação, motivos para continuar nos projetos e aspirações profissionais futuras	264
VIII. 1 Fatores que levam os participantes a pensar em desistir dos projetos	264
VIII. 1.1 Opiniões dos diretores, dos coordenadores, dos professores e da assistente social dos projetos sobre a desmotivação dos participantes	267

VIII. 1.1.1 NEOJIBA	267
VIII. 1.1.2 Orquestra Geração	271
VIII. 2 Motivos para continuar nos projetos	277
VIII. 3 Aspirações profissionais dos participantes	281
VIII. 3.1 Apoio dos professores, da família e dos projetos sobre a decisão de ser músico	289
VIII. 3.2 Perspectiva dos diretores e dos coordenadores dos projetos	290
Conclusão	295
Referências	308
Lista de Figuras	334
Lista de Quadros	338
Apêndice A - Solicitações de autorização para a pesquisa	i
Apêndice B - Termo de autorização para entrevista e imagem	v
Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada	viii
Apêndice D - Mapas das cidades de Salvador-BA/Brasil e de Lisboa/região metropolitana-Portugal e localização dos núcleos investigados	xix
Apêndice E – Repertório das orquestras dos núcleos do NEOJIBA e da Orquestra Geração selecionados para o estudo	xxiii

LISTA DE ABREVIATURAS

AAEMCN	Associação dos Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional	PT
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical	BR
AE	Agrupamento Escolar	PT
AML	Área Metropolitana de Lisboa	PT
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Música	BR
AOJIN	Associação e Amigos das Orquestras Juvenis e Infantis do NEOJIBA	BR
AOSJSP	Associação das Orquestras Sinfônicas Juvenis Sistema Portugal	PT
APEM	Associação Portuguesa de Educação Musical	PT
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	BR
CEG-IGOT	Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa	PT
EBMSP	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública	BR
EDP	Energias de Portugal	PT
ENECIM	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais	BR
EMCN	Escola de Música do Conservatório Nacional	PT
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian	PT
GCPH	Glasgow Centre for Population Health	
IASPM	Instituto de Ação Social pela Música	BR
ISCTE-IUL	Instituto Universitário de Lisboa	PT
J2J	Orquestra Juvenil 2 de Julho	BR
JMI	Jeunesses Musicales International	
NGF	Núcleo de Gestão e Formação Profissional	BR
NPO	Núcleo de Prática Orquestral e Coral	BR
OCA	Orquestra Castro Alves	BR
OIGDA	Orquestra Intermunicipal Geração do Atlântico	PT
OMGA	Orquestra Municipal Geração da Amadora	PT
OMGBNL	Orquestra Municipal Geração Bora Nessa de Loures	PT

OMGL	Orquestra Municipal Geração de Lisboa	PT
ONG	Organizações Não Governamentais	BR
OPE	Orquestra Pedagógica Experimental	BR
OSBA	Orquestra Sinfônica da Bahia	BR
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo	BR
OSUFBA	Orquestra Sinfônica da Universidade Federal da Bahia	BR
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa	
PARTIS	Programa de Práticas Artísticas para a Inclusão Social	PT
PCA	Projeto Curricular do Agrupamento	PT
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais	BR
PE	Projeto Educativo	PT
PGDH	Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano	PT
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação	PT
PNCV	Política Nacional de Cultura Viva	BR
QREN	Programa da União Europeia para o Desenvolvimento Regional	PT
RTP	Rádio e Televisão Portuguesa	PT
SEC	Secretaria Estadual da Educação	BR
SEYO	Sistema Europe Youth Orchestra	
SJDHDS	Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social	BR
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária	PT
TCA	Teatro Castro Alves	BR
UCSAL	Universidade Católica de Salvador	BR
UFBA	Universidade Federal da Bahia	BR
UNEB	Universidade do Estado da Bahia	BR
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)	BR/PT
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a infância)	BR/PT

INTRODUÇÃO

A motivação em educação tem sido amplamente investigada nas últimas décadas, principalmente por ser considerada relevante para a aprendizagem. Essa temática está relacionada à qualidade do investimento pessoal, envolvimento, persistência e bem-estar do aluno. Entretanto, a motivação na aprendizagem musical em contexto de projeto social é um tema pouco aprofundado na literatura. Alguns estudos têm priorizado a motivação na aprendizagem em contextos formais (Hallam, 2016), como em escolas especializadas de música, ambiente acadêmico em níveis superiores e nas escolas de educação básica (Araújo & Pickler, 2008a; Araújo et al., 2010; Engelmann, 2010; McPherson & McCormick, 2007; Oliveira, 2015; Pizzato, 2009; Pizzato & Hentschke, 2010; Sousa, 2003), havendo um número reduzido no referido contexto (McPherson & O'Neill, 2010; Vilela, 2009).

Dessa maneira, este estudo desenvolve-se buscando proporcionar um maior entendimento sobre a motivação na aprendizagem musical aplicada ao contexto não formal. Dois projetos sociais foram selecionados, o NEOJIBA, no Brasil, e a Orquestra Geração, em Portugal, com foco nos instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo). O estudo procurou responder de que forma a interação entre fatores individuais (crenças, metas, autoconceito e comportamento) e ambientais (pais, família, professores, pares e projetos) influenciam na motivação e no envolvimento dos participantes nos projetos selecionados, e qual reflexo da aprendizagem musical na sua vida e das suas comunidades. Acredita-se que o conhecimento do perfil dos alunos, identificando suas crenças, interesses, expectativas, valor atribuído à música e suas aspirações, como também a influência do ambiente, viabilizarão a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes centradas nos interesses do aluno, otimizando a aprendizagem musical.

No momento atual, há um crescimento e uma consolidação de projetos sociais surgidos em todo o mundo provocando mudanças no cenário musical em diversos países. Estes projetos buscam, através da música, uma intervenção social ao transformar a realidade de crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Muitos deles têm também proporcionado uma maior democratização do ensino da música e uma flexibilização no processo pedagógico-musical ao procurar adaptação a cada realidade apresentada.

Um outro aspecto também destacado, relaciona-se com as pedagogias no ensino da música. Apesar de a educação musical contemporânea procurar desenvolver uma concepção de pedagogia musical mais flexível, voltada às singularidades e aos interesses dos indivíduos, estudos recentes realizados no Brasil e em Portugal mostram altas taxas de insucesso e abandono, além de um declínio de competência musical e da motivação dos alunos de escolas de educação básica e especializadas de música (Conde & Neves, 1985; Mota, 1999b; Sousa, 2003).

Alguns estudos concluem que a falta de motivação é um dos principais motivos de abandono do ensino vocacional de música (Conde & Neves, 1985; Sousa, 2003). Por outro lado, há evidências de uma consolidação e resultados positivos do ensino da música em projetos sociais, nos últimos anos (Booth & Tunstall, 2014; Caldas, 2008; D’Alexander & Ilari, 2016; Higgins, 2010; Hikiji, 2006; Kleber, 2006b; Koopman, 2007; Lima, 2009; Nóbrega, 2015; Sánchez, 2007; Uy, 2012; Vilela, 2009).

Sendo o professor considerado uma figura central no processo de aprendizagem, é relevante entender de que forma a relação aluno/professor interfere na motivação da aprendizagem nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração, diante do perfil desse educador para atuar nesses espaços. Estudos recentes têm também relatado a falta de preparo dos cursos universitários de Música na formação dos futuros professores para atuarem diante às diversidades sociais e artísticas apresentadas em diferentes contextos de ensino, fundamentada de um compromisso ético-político-pedagógico. Com isso, a presente pesquisa busca contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas em âmbito nacional e internacional, mais especificamente no Brasil e em Portugal, ao trazer reflexões sobre as práticas musicais aplicadas em diferentes realidades e contextos, conectados com as problemáticas de um mundo em constante transformação.

O repertório musical selecionado é um outro fator que pode influenciar a motivação dos alunos. Nos referidos projetos, predomina o ensino da música erudita europeia, considerada esta, “cultura de elite” (Bourdieu, 1979, p.17). Alguns autores acreditam que a música erudita “não representa os anseios e as necessidades de bairros populares” (Lühning, 2013, p.39). No entanto, os núcleos dos projetos selecionados para esta investigação são instalados, em sua maioria, nos bairros sociais, geralmente estigmatizados pela pobreza e pelo pouco acesso à cultura erudita e à educação. Sendo assim, este estudo pretende também compreender o envolvimento dos participantes com relação à música erudita, e apontar possíveis contribuições dos projetos NEOJIBA e

Orquestra Geração na construção de novos significados, tanto sociais quanto culturais aos seus integrantes, como também às comunidades envolvidas, através do ensino musical.

Segundo Hallam (2016), o número de investigações sobre a motivação para aprender música aumentou nos últimos anos, tendo prevalecido a abordagem quantitativa. Sichivitsa (2007) sugere a necessidade de realização de pesquisa qualitativa para uma maior compreensão da motivação na aprendizagem musical. Este estudo adotou as duas abordagens, qualitativa e quantitativa. Entretanto, houve a predominância na abordagem qualitativa ao oferecer meios para uma maior compreensão interpretativa das experiências dos integrantes dos projetos, através do contato direto por meio das observações e entrevistas, e das interações associadas ao ambiente envolvido. Os dados quantitativos foram importantes para aprofundar o entendimento e quantificar os processos motivacionais que conduzem o fazer musical.

Articular o conhecimento científico com as problemáticas presentes na sociedade, como a exclusão e a desigualdade social, foi um dos maiores interesses em desenvolver a pesquisa nesse contexto. O estudo na aprendizagem em projetos sociais procurou apresentar ações significativas destes projetos para promover um desenvolvimento humano e social através da música.

O modelo de motivação em música de Hallam (2002, 2005, 2006, 2016) foi adotado como referencial teórico nesta investigação. Entretanto, a imersão no tema evidenciou a necessidade em desenvolver um olhar mais amplo do fazer musical, à medida que as questões iam se formando e a pesquisa se aprofundando. Dessa forma, procurei desenvolver uma perspectiva transdisciplinar sobre a motivação, trazendo contributos da educação, da pedagogia social, da educação social, da sociologia, além da psicologia da educação, da psicologia da música e da educação musical. Esta abordagem permitiu uma maior fundamentação das questões apresentadas. Promoveu também ampliar minha visão de mundo e descobrir novos significados das práticas musicais e das relações que acontecem no contexto de aprendizagem musical, contribuindo na área da educação musical, enriquecendo-me como pessoa, e consequentemente, na minha profissão como musicista e professora.

Estrutura da tese

Esta investigação estrutura-se em duas partes: a primeira parte trata da fundamentação teórica e metodológica relacionada à pesquisa (capítulo I ao capítulo III); e a segunda, apresenta a análise e discussão dos resultados (capítulo IV ao capítulo VIII).

No **primeiro capítulo**, apresento algumas reflexões sobre a abordagem sociocultural da educação musical na contemporaneidade, com foco nos contextos do Brasil e de Portugal. Destaco a educação não formal, em que se enquadram os projetos sociais referidos neste estudo. Em seguida, discorro sobre o reconhecimento das práticas artísticas como ferramenta de intervenção social e contextualizo os projetos sociais em música, dialogando com alguns conceitos da educação e da pedagogia social. Finalizando, apresento o programa *El Sistema* desenvolvido na Venezuela, que é uma referência para os projetos em estudo, NEOJIBA e Orquestra Geração.

No **segundo capítulo**, abordo uma revisão de literatura sobre motivação, no qual discuto o conceito e a relevância da motivação no processo de aprendizagem musical, numa perspectiva de diferentes autores. São apresentadas as teorias da motivação que possuem construtos relevantes para este estudo. No final, é exposto o modelo de motivação em música de Hallam (2002, 2005, 2006, 2016) adotado como referencial teórico nesta investigação, expondo os fatores individuais e ambientais e sua interação presentes no processo motivacional do aluno. A partir do conhecimento teórico sobre a motivação discutido neste capítulo, procuro uma melhor compreensão sobre o envolvimento do aluno com relação à aprendizagem musical.

No **terceiro capítulo**, apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação. Inicialmente exponho os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram as abordagens qualitativa e quantitativa utilizadas. Em seguida, descrevo sobre os objetivos e as estratégias deste estudo, as escolhas realizadas e o procedimento de coleta e análise dos dados recolhidos.

Nos **quarto e quinto capítulos**, descrevo e analiso os projetos NEOJIBA e Orquestra Geração, considerando o seu contexto, os aspectos pedagógico-musicais e os fatores que influenciam a motivação das crianças e dos jovens na aprendizagem musical, a partir do resultado da análise documental, das redes mídias e da pesquisa de campo realizada.

Nos **capítulos sexto, sétimo e oitavo**, apresento a análise e a discussão dos dados recolhidos nos dois estudos de caso realizados nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração. Os métodos utilizados foram a análise documental e das redes mídias, entrevistas com os participantes e observações de aulas (individuais e coletivas), ensaios e concertos. As entrevistas e as conversas informais com os diretores, coordenadores, professores, monitores, maestros venezuelanos convidados, familiares e assistente social também são confrontados com as falas dos participantes, num processo de triangulação. A partir destes dados, procurei identificar a interação entre os fatores individuais e ambientais que influenciam na motivação dos alunos e o reflexo da aprendizagem musical para eles e para a sua comunidade.

O modelo de motivação de Hallam (2002, 2016) foi articulado com contribuições principalmente da psicologia educacional, psicologia da música e da educação musical, procurando fundamentar e trazer elucidacões sobre o envolvimento dos participantes na aprendizagem musical. No **sexto capítulo**, analiso questões socioeconômicas e culturais dos entrevistados, sobre os seus motivos para entrar no projeto e sobre a interação dos fatores individuais e ambientais que condicionam o envolvimento na aprendizagem musical.

No **sétimo capítulo**, discuto sobre a influência da família, dos professores e dos pares no processo de aprendizagem dos entrevistados nos projetos. No **oitavo capítulo**, analiso os motivos que levaram os participantes a pensar em abandonar e a continuar nos projetos, e também sobre as suas perspectivas profissionais futuras.

Na **conclusão**, apresento constatações e resultados da investigação, levantando algumas reflexões em relação aos resultados, limites e sugerindo possíveis implicações para área da educação musical e para futuras investigações.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO MUSICAL E PROJETOS SOCIAIS

*A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo*
(Nelson Mandela)

A compreensão da aprendizagem musical em projetos sociais exige um amplo olhar sob diversos campos do conhecimento que se interrelacionam. Nos projetos sociais, a música é aplicada como mediadora da educação, visando promover uma transformação individual e social dos indivíduos (Kater, 2004; Kleber, 2006b). Dessa forma, este capítulo apresenta uma contextualização sobre projetos sociais à luz da educação musical contemporânea e da educação social. O entrecruzamento das áreas permite uma compreensão mais ampla da função das práticas musicais em projetos sociais.

O capítulo inicia-se com uma abordagem sociocultural da Educação Musical atual em que está inserida esta pesquisa, fazendo-se necessária uma breve retrospectiva sobre a sua construção histórica, sobre o direcionamento metodológico adotado diante desses conceitos e reflexões acerca da atual conjuntura da educação musical no Brasil e em Portugal.

Discutem-se os conceitos e objetivos da educação e da pedagogia social voltados à integração do indivíduo ao meio em sociedade e sua contribuição na intervenção crítica, emancipatória e transformadora do meio social. Caracteriza-se a função do profissional que intervém nesse campo, o Educador (a) Social, assim designado por Gohn (2010).

Entende-se que discutir sobre aspectos das práticas pedagógicas e sobre o perfil do profissional que atua nesse contexto contribui para compreender o envolvimento dos participantes nos projetos sociais selecionados para esse estudo. Destaca-se, também, a educação não formal, em que se enquadram os projetos sociais referidos neste estudo.

Na continuação, discorre-se sobre o reconhecimento das práticas artísticas, como ferramenta de intervenção social, e faz-se uma contextualização sobre projetos sociais em música. E, finalizando, é apresentado o programa *El Sistema* desenvolvido na Venezuela que é uma referência para os projetos em estudo, NEOJIBA e Orquestra Geração.

I.1 Educação Musical: direcionamentos para uma abordagem sociocultural

No início do século XX, a Educação Musical na sociedade ocidental era realizada sobretudo nos conservatórios e nas escolas (Arroyo, 2002a). Era adotada uma visão evolucionista com relação à produção musical da humanidade, tendo um foco na música de concerto dos séculos XVIII e XIX da tradição europeia. Ao mesmo tempo, nesse período, houve muitas discussões em diferentes áreas do conhecimento científico com relação ao pensamento predominante da época. As transformações que ocorreram especificamente nas ciências sociais influenciaram nas áreas da musicologia e da pedagogia que, segundo alguns autores, representam “bases conceituais e de ação para a Educação Musical” (Arroyo, 2002a, p.19; Del Ben & Hentschke, 2007). A Antropologia passa a contribuir na tentativa de superação de uma visão eurocêntrica da cultura e de um amplo entendimento sobre cultura e produtos culturais, ao considerar o seu contexto de produção sociocultural. Nessa perspectiva, a cultura europeia passa a não ser mais o único modelo de cultura (Arroyo, 2002a; Lühning, 2013).

Com esses novos direcionamentos do conhecimento científico, são consideradas novas visões de música e da relação da música com a cultura e a sociedade, como também das realidades de um mundo em transformação. Nesta perspectiva, Merriam (1964) define a música, articulada com uma rede de relações que constitui uma comunidade ou sociedade, e cada cultura a “concebe” e “percebe”: “A música é um produto do comportamento humano e possui estrutura, que não pode ter existência própria, se divorciada do comportamento que a produz” (Merriam, 1964, p.7).

Os autores Shepherd e Wicke (1997) corroboram com a ideia de que a vivência da prática musical permite uma diversidade de relações com a música em si, e com todo um conjunto de significados construídos e moldados pela sociedade, em contextos coletivos e individuais. Os significados e sentidos da música são construídos a partir do contexto social, econômico, político, de vivências concretas e da utilização da música por sujeitos em grupos, em que todos esses fatores se articulam em sua ampla dimensão. Os seus argumentos auxiliam no entendimento da música, mais especificamente como uma prática social.

A partir dos anos 90, as pesquisas voltadas para as questões socioculturais da Educação Musical intensificam-se internacionalmente (Arroyo, 2002a). Dessa maneira, na área da educação musical, mais especificamente numa abordagem sociocultural, a

música está relacionada ao “relativismo” cultural, como construção sociocultural (Arroyo, 2002a, p.20). A educação musical não segue um modelo padronizado, e os diversos contextos de aprendizagem musical são considerados. Dentro dessa abordagem, Jorgensen (citado em Arroyo 2002a, p.20) descreve o conceito de Educação Musical e suas amplas maneiras de atuação:

A educação musical [...] é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais]- cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas- implica formas diferentes nas quais o ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada.

Nessa direção, observa-se uma expressiva produção de estudos realizados em vários países na área da educação musical, nas últimas décadas, voltados para uma abordagem sociocultural do ensino da música, procurando estabelecer interações interdisciplinares conectadas com a sociedade. Investigações têm procurado adotar diferentes metodologias contemplando diferentes contextos de aprendizagem e prática musical, incluindo contextos não formais e manifestações populares (Almeida, 2005; Arroyo, 1999; Fialho, 2003; Kleber, 2014a; Green, 2000b; Rodrigues, Leite, Faria, Monteiro & Rodrigues, 2010; Hikiji, 2006; Lamela & Rodrigues, 2016; Prass, 2004; Tanaka, 2003).

Ao buscar ultrapassar a “rigidez metodológica” (Oliveira & Harder, 2008, p.73; Ilari, 2007, Rodrigues & Rodrigues, 2014b), encontrada nas escolas de música e conservatórios, tem-se refletido sobre possibilidades de metodologias para a pedagogia musical, focadas numa formação mais humanizada do indivíduo, e que possam atender as suas singularidades e interesses. Busca-se, além do reconhecimento dos múltiplos espaços de atuação da música, as vivências e experiências dos indivíduos (Arroyo, 2002b; Kleber, 2006a, 2014; Kater, 2004; Santos, 2004).

I.2 Pedagogia musical conectada com a contemporaneidade: breves comentários nos contextos no Brasil e em Portugal

Na Educação Musical, as reflexões e os questionamentos ampliam-se sobre as diferentes pedagogias a serem aplicadas no ensino da música. Segundo Oliveira e Harder (2008, p.73), os estudos do início do século XXI têm abordado temas articulados com diferentes áreas do conhecimento, com a intenção de fazer com que o ensino se

torne “menos êmico e mais ético”. A pedagogia musical tem procurado estabelecer interações interdisciplinares com as ciências humanas (filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história) e a musicologia; a prática musical e a vida musical (Kraemer, 2000). Nessa perspectiva, Morin valoriza a articulação das diferentes áreas do saber, fazendo uma crítica à cultura da hiperespecialização do conhecimento (Pena-Vega, Almeida & Petraglia, 2003).

Na área da música, Oliveira (2006a) observa a existência de uma fragmentação cognitiva, acreditando que, ao fortalecer uma “mentalidade dualista, separando o ensino entre técnica/interpretação, teoria/prática, formal/ informal, educação/ arte”, limita o processo de desenvolvimento de uma educação mais significativa para o indivíduo (Oliveira, 2006a, p.37). Gainza (2008) diz não acreditar numa educação linear em qualquer área do conhecimento. No caso específico da música, ela complementa:

A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir do seu nascimento, e por toda a vida (Gainza, 2008, p. 23).

Reforçando essa perspectiva, Oliveira (2006a) ressalta a importância dos processos educacionais serem realizados de forma mais integrada e acredita na capacidade social da música para contribuir na socialização do conhecimento, diante da diversidade cultural.

Esse tema tem sido muito discutido em educação musical, ao perceber-se ainda um olhar restrito, com destaque para a *performance* e a hegemonia da música erudita em algumas instituições formais do ensino da música. Ferreira e Vieira (2014) sinalizam o fato de as instituições priorizarem o direcionamento da formação dos futuros profissionais, na preparação de músicos e não de professores, havendo uma priorização da técnica. Rodrigues e Rodrigues (2014a) evidenciam a importância da ênfase na educação musical, sobrepondo ao refinamento de habilidades técnicas. Esta preocupação foi colocada também por Bowman (2015). Segundo ele, o ensino musical não pode se limitar exclusivamente às questões técnicas, nas quais são priorizadas apenas a eficiência, o controle e a padronização de abordagens técnicas. O fazer musical e a educação musical podem ser compreendidos como uma forma de transmissão de conhecimentos éticos, e devem contribuir para a formação do caráter do indivíduo, proporcionando o desenvolvimento de músicos como seres humanos. Dessa forma,

Bowman acredita na educação por meio da música, proporcionando uma ampla formação do cidadão e consequentemente uma mudança na sociedade, a partir de ações adotadas através das práticas musicais. Boaventura (Santos, 2015a) converge com essa perspectiva, ao afirmar que “o conhecimento só faz sentido se for efetivamente um conhecimento de cidadania, se for um conhecimento que mistura, que combina conhecimentos científicos com outros conhecimentos, que vem das pessoas, dos movimentos, das angústias e das trajetórias de cada um”.

Uma outra problemática é também observada, mais especificamente nas escolas formais, a predominância de professores com formação na tradição musical *clássica* (Boa-Palheiros, 2014; Lühning, 2013; Sloboda, 2001) e, por vezes, apresentando uma visão muito limitada da música. Os resultados de estudos citados por Boa-Palheiros e Hargreaves (2002) constataam uma “dissonância cultural” na educação musical do ensino básico. Os autores explicam que a música da escola é ainda associada à música “clássica” ocidental aos pais e aos professores, ao contrário da música pop, que se relaciona às atividades desenvolvidas fora da escola, ligadas aos pares e às mídias.

Mota (2001) observa, no sistema educacional português, que as músicas ouvidas pelos alunos fora da sala de aula não são consideradas. Nessa perspectiva, sugerem Figueiredo e Vasconcelos (2002):

Descolarizar os processos de aprendizagem da música, no que têm de modelos estereotipados e estandardizados, articulando os diversos saberes com os cotidianos dos alunos e comunidades, afigura-se fundamental, uma vez que as transformações operadas na relação indivíduo-colectivo-formação-trabalho-sociedade-cultura implicam um novo olhar sobre a escola, o ensino e a formação artístico-musical (Figueiredo & Vasconcelos 2002, p.13).

Ainda no contexto português, Figueiredo e Vasconcelos (2002) percebem uma necessidade de privilegiar as diversidades, integrar o tradicional e a contemporaneidade, no desenvolvimento das práticas artísticas e promover novas experiências no contexto do ensino e da aprendizagem. Mota (2014) adverte sobre o fato de a relevância das instituições formadoras em Portugal estar ligada às comunidades às quais pertencem. Para isso, sugere a autora uma maior articulação entre as metodologias de ensino e os diferentes contextos sociais e culturais, concluindo:

Finalmente, uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento musical em Portugal não pode deixar de ter em conta os imensos contrastes culturais dentro do país. Seria desejável chegar a uma política para a Educação Musical que rejeitasse claramente a ideia de um único modelo tendo em conta a existência de tão diversos valores culturais (Mota, 2014, p. 49).

Um cenário semelhante ao português é observado no ensino da maioria das escolas de música no Brasil, em que as autoras Hentschke e Oliveira (2000, p. 48) definem como ainda sendo “periférico”, e com professores apresentando uma formação inconsistente. A problemática envolvendo a formação do docente da educação musical tem sido motivo de muitos debates e investigações na área.

Segundo Figueiredo (2005), essas discussões convergem numa perspectiva de que a formação docente deve estar ligada às realidades sociais escolares, sendo compatível com o cotidiano encontrado por esses futuros educadores musicais, nos diferentes contextos educacionais, conforme falado anteriormente. Figueiredo (2005) percebe, nas novas legislações, uma maior flexibilidade curricular, contemplando a diversidade tanto musical quanto social.

Lühning (2013), ao analisar o panorama atual do ensino nos cursos superiores de música no Brasil, tem percebido uma modificação ao contemplar as diversidades musicais e culturais, contribuindo para a formação de uma nova percepção da educação musical. Segundo a autora, anteriormente era possível perceber uma formação voltada para a música europeia, com a predominância de uma visão hegemônica da cultura musical ocidental (Figueiredo, 2005; Lühning, 2013) e as questões sociais tinham pouca relevância (Figueiredo, 2005).

Diante do exposto, observa-se a relevância em repensar as práticas musicais, considerando que os alunos têm vivências e experiências sociais em diferentes lugares, e oportunizá-los de amplas experiências que permitam ter uma visão musical alargada durante o seu processo educacional. Nessa direção, a perspectiva de profissionais da área da educação reforça a discussão dos educadores musicais, ao afirmarem que a aprendizagem é realizada em múltiplos espaços. Conforme cita Gadotti (2003, p. 110), “a educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica e a escola estendeu-se para a cidade e o planeta” e tem que ser considerada. “A educação é uma prática social inerente à existência humana e pode caracterizar-se como o conjunto de actividades, através das quais as pessoas aprendem e ensinam o seu universo natural e sociocultural” (Caride Gómez et al., 2007, p.159).

Dessa forma, através da troca de saberes, representações sociais são desenvolvidas, experiências individuais e coletivas são vivenciadas, contribuindo, assim, para construir uma visão de mundo e daqueles que a ele pertencem (Delval

citado em Caride Gómez, 2007). Em consonância com os autores, Enguita (2009) destaca a relevância em considerar os conhecimentos adquiridos também no ambiente extraescolar, em múltiplos espaços. Segundo Enguita, com a crescente transformação social “já não existe uma clara divisão entre aqueles que criam conhecimento e aqueles que transmitem, quer em termos individuais, profissionais ou institucionais” (Enguita, 2009, p. 25, tradução da pesquisadora¹). O autor acredita na não “monopolização” dos centros escolares, tornando-se fundamental que haja uma “rede de cooperação” entre estas instituições de ensino e o seu entorno (Enguita, 2009, p.26). O entorno escolar citado pelo autor é onde acontecem os processos educativos, por meio de uma educação não formal, categoria esta que será discutida posteriormente.

Nessa perspectiva, Caride Gómez e colegas (2007) entendem a educação como uma condição da natureza humana presente nas suas práticas da vida diária das suas comunidades. Sendo assim, compreender como é estabelecida essa prática social e a aquisição dos conhecimentos são formas de entender como a música é também vivenciada e compreendida.

Os autores das áreas da educação musical e da educação citados estão em consonância, ao afirmar que o conhecimento deve ser construído considerando as práticas culturais e valores da própria comunidade, integrando diferentes culturas e modalidades musicais presentes no contexto da sociedade contemporânea. A perspectiva freireana defende uma educação realizada de forma dialógica, e considerar e respeitar a cultura dos alunos é envolvê-los mais ativamente no processo de aprendizagem:

Considerar os elementos identitários e culturais da comunidade e envolver na construção do conhecimento durante as práticas realizadas: Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (Freire, 1983, p. 178).

Oliveira (2006a, p.32) acredita que a escola deve, além de transmitir a cultura para os alunos, também modificar a cultura desses, “articulada com o conhecimento e afinada com a ordenação do social” para que assim seja possível “transformar o mundo, através de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos, ações

¹ Ya no hay una clara división entre los que crean conocimiento y los que lo transmiten, sea en términos individuales, profesionales o institucionales.

significativas e estéticas”. Freire (1992) comenta que o conhecimento deve ser repassado de maneira contínua, não sendo necessário excluir conhecimentos do passado, mas ao mesmo tempo estar aberto ao novo. Para isso, o educador musical deverá estar conectado com o meio social no qual está inserido, para que a prática musical seja transformadora, tanto para o aluno como para a comunidade relacionada.

Observa-se, também, a necessidade de o ensino da música dialogar com as novas tecnologias, além de adaptar-se aos novos conceitos. Pesquisas confirmam que, na sociedade contemporânea, a presença da música é crescente e ocupa um lugar cada vez mais de destaque (Boal-Palheiros, 2006; Hargreaves & North, 1999). Boal-Palheiros (2006) comenta que, enquanto nas sociedades menos industrializadas no passado, ouvir música dependia da execução musical, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a acessibilidade à música aumentou, podendo ser ouvida em qualquer lugar e momento. Hargreaves e North (1999) observam que as transformações tecnológicas que ocorrem desde a segunda metade do século XX (rádio, televisão, internet, disponibilidade de equipamentos de reprodução musical) estão a provocar mudanças com relação à experiência musical.

Percebe-se, dessa forma, que o surgimento de novas concepções estéticas e reflexões sobre a rigidez das tradicionais metodologias têm se voltado para metodologias que ofereçam uma formação mais humanizada e integral do indivíduo, centradas nas suas necessidades e suscetíveis às demandas da sociedade. Oliveira e Harder (2008) observaram que a aprendizagem é mais eficaz quando o canal de comunicação entre o professor e aluno é facilitado, através de meios que possibilitem a compreensão, o prazer, a participação e a identificação (Oliveira & Harder, 2008). Há uma preocupação no desenvolvimento dos indivíduos aprendizes, “respeitando sua capacidade de expressão musical e artística e valores culturais identitários” (Oliveira & Harder, 2008, p.71).

Essas perspectivas se alinham com as concepções defendidas pela *Internacional Society for Music Education* (ISME), citadas por Oliveira:

[...] todos devem ter a oportunidade de estudar e participar da(s) música(s) de sua(s) cultura(s) e de outras culturas de outras nações, que todos os aprendizes devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades para compreender os contextos cultural e histórico das músicas, para fazer julgamentos críticos relevantes sobre música e execuções, para analisar com discriminação e para compreender assuntos estéticos relevantes à música. (Oliveira, 2006a, p.34).

I.3 Projetos sociais

I.3.1 Educação com fins sociais

Conforme discutido na seção anterior, o conceito de educação tem mudado na contemporaneidade e, como consequência, a abordagem sobre as questões sociais tem sido evidenciada, incluindo novos contextos e promovendo uma educação mais inclusiva para todos, segundo recomendação da UNESCO (Carvalho & Baptista, 2004; Petrus, 1997; Timóteo & Bertão, 2012). A educação inclusiva reconhece a diversidade, a igualdade e a justiça social.

A partir das novas demandas sociais, surge uma expansão da educação social, originada pelas questões econômicas, sociais e políticas que emergem no mundo atual, destacando algumas delas: aumento da exclusão social, desemprego, pobreza, abandono de menores, fenômenos migratórios (Díaz, 2006), conflitos nos sistemas escolares, mudança no conceito de educação, maior conscientização da responsabilidade diante dos problemas sociais, dentre outros (Carvalho & Baptista, 2004; Serrano, 2005; Petrus, 1997; Timóteo & Bertão, 2012).

A partir da globalização, os autores Santos e Gomes (2008) apontam sobre a redução da função do Estado, como também os deveres e obrigações com a sociedade: “A desarticulação do Estado, do bem-estar social, influenciada pelo modelo econômico neoliberal, vem estimulando o surgimento de uma sociedade individualizada, baseada na concentração e na exclusão” (Santos & Gomes, 2008, p.107). Segundo os autores, torna-se necessário criar uma educação não mais voltada para o individualismo, mas sim para o social.

Entretanto, Serrano (2005) observa que, mesmo o consumismo e o individualismo serem evidenciados na sociedade contemporânea, há uma potencialização da educação social no surgimento da solidariedade e do voluntariado. Entidades civis e filantrópicas, organizações não governamentais (ONGs), parcerias entre o Estado, empresas e o Terceiro Setor² têm se sensibilizado para desenvolver

²“Terceiro Setor é a dimensão institucional e política que se volta para questões sociais, constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais que têm como objetivo gerar serviços de caráter público para a sociedade civil” (Kleber, 2014b, p. 32).

ações, a fim de minimizar problemas sociais existentes em determinadas comunidades (Freitas & Weiland, 2014; Müller, 2004).

A educação social é um direito constitucional, legitimado em textos internacionais e presente na normativa legislação internacional sobre direitos do homem e sobre menores (Díaz, 2006), como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ou a *Declaração dos Direitos da Criança*.

A Educação Social atua no apoio a pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, às “margens” da sociedade, em contato com a exclusão social e a situação de risco. Petrus (1997) acrescenta outros enfoques da área: a formação política do cidadão, a educação como atividade extraescolar e a prevenção e controle social, dentre outros. O compromisso educativo no trabalho social tem um papel ativo no desenvolvimento dos indivíduos, diante do processo de superação de suas dificuldades na sua vida, seja comunitária ou social. Do mesmo modo, é exigido, desse profissional, uma intervenção voltada para uma modificação de uma realidade social, caracterizada pela injustiça e desigualdades. Gohn (2010, p. 42) observa na educação uma possibilidade “para desenvolver a capacidade de enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas”.

A Educação Social tem como objetivo a integração social a partir da educação, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e de competências sociais (Petrus, 1997; Timóteo & Bertão, 2012), dando subsídios para que o indivíduo tenha uma capacidade crítica para melhorar e transformar a si e a seu meio (Díaz, 2006).

Timóteo e Bertão (2012, p. 16) defendem uma visão de Educação Social “emancipatória, transformadora e transformativa”, procedente de duas linhas de pensamento: psicanálise e teoria crítica. Nessa concepção, a educação não está associada ao assistencialismo e sim a uma ampla visão do mundo, em busca de um mundo mais “igualitário, solidário, inclusivo e democrático”; e que possa contribuir na formação de um ser humano mais integral, reflexivo, autônomo, consciente e crítico sobre ele mesmo e o mundo que o rodeia.

Dessa forma, busca-se mudanças com impacto a nível pessoal, interpessoal e em diferentes espaços onde convive o indivíduo (família, escola, instituições, entre outros), tornando-o mais consciente e reflexivo sobre a sua realidade e a do grupo a que pertence

(Timóteo & Bertão, 2012). Nesse sentido, Timóteo e Bertão (2012) afirmam que o profissional da educação social tem que ser comprometido com a capacitação dos indivíduos, além da sua mudança pessoal e social. Complementam, ressaltando também sobre a importância em ter uma atitude interventiva e reflexiva. Segundo as referidas autoras, a concepção de trabalho social e educativo tem-se alargado.

A Pedagogia Social é uma ciência inserida no campo epistemológico das Ciências da Educação, tem um caráter teórico-prático, voltada para a socialização do indivíduo; auxilia as necessidades humanas, numa vertente educativa, voltadas para os trabalhos sociais, fornecendo elementos para a intervenção prática através da educação social. As práticas profissionais dos educadores sociais são fundamentadas pela Pedagogia Social, através dos conhecimentos, das metodologias e das técnicas pedagógicas (Azevedo & Correia, 2013).

Os educadores sociais têm a responsabilidade de promover uma transformação social através das suas ações, agindo com consciência política, social e ética. Para as autoras, a intervenção desse educador deve ser fundamentada em estratégias que visem ao desenvolvimento pessoal e o *empowerment* dos indivíduos.

I.3.2 Educação não formal: contextos e conceitos

Conforme comentado anteriormente, a partir da mudança do conceito de educação, diferentes contextos de aprendizagem passam a ser considerados, além da instituição escolar, acrescidos de novas funções, voltadas para o social. Gohn (2010, p.15) compreende a educação em um amplo conceito, dividida em três campos distintos que são referência para este estudo: educação formal, educação informal e educação não formal.

A **educação formal** caracteriza-se, segundo a autora, por ser realizada nas instituições escolares, regulamentadas por lei. A **educação informal** é aquela transmitida por meio da socialização vivenciada, através das relações familiares e extrafamiliares, em que os valores e a cultura são assimilados espontaneamente. A **educação não formal** não é “nativa”, a aprendizagem é desenvolvida e adquirida através da interação com o “outro” e com o educador social (Gohn, 2010, p. 17). Nessa categoria, a aprendizagem não é construída naturalmente porque há um objetivo claro a

ser alcançado (Gohn, 2010), com uma sistematização (Libâneo, 1999) e geralmente a participação do indivíduo não é obrigatória.

O foco desta investigação está na educação não formal, por abranger os projetos sociais NEOJIBA e Orquestra Geração. A educação não formal visa a ampliar a visão de mundo dos indivíduos, fundamentada nos princípios de igualdade e justiça social, proporcionando o exercício da cidadania, embora não substitua a Educação Formal (Gohn, 2010), podendo sim, trabalhar em parceria com a escola. Segundo a autora, o objetivo da educação não formal é a “transmissão de informação e formação política e sociocultural” (Gohn, 2010, p. 19). A autora destaca ainda o sentimento de pertencimento e autoestima que são potencializados, além da formação de uma identidade coletiva dos envolvidos e da própria comunidade.

Gohn (2010) aponta alguns problemas encontrados na educação não formal, como a ausência de uma formação de educadores voltados para o público-alvo dessa categoria, a necessidade de clarificar a função e o objetivo a ser trabalhado, como também a falta de sistematização de metodologias e meios de avaliação do trabalho realizado, entre outros.

Na educação não formal, em virtude de não haver currículo nem conteúdo estabelecidos, o direcionamento pedagógico-social está vinculado aos interesses e às necessidades que surgem a partir das interações existentes durante a prática educativa. Carvalho e Baptista (2004) salientam que intervenção socioeducativa não segue um modelo fixo e rígido, pois este é desenvolvido a partir de uma constante reflexão crítica sobre a prática. Suas práticas são realizadas em espaços extraescolares, mais especificamente aplicadas em programas de inclusão social, desenvolvidas pelas ONGs, principalmente pelos campos das artes, educação e cultura (Gohn, 2010). Segundo Gohn, a música é a área mais contemplada pela educação não formal, justificando por “ser uma linguagem universal, e de atrair a atenção de todas as faixas etárias” (Gohn, 2010, p. 36).

Gohn (2010) considera a metodologia de ensino uma questão problemática nesse campo da educação, ocasionada principalmente pela flexibilidade a que se apresenta, como também pela necessidade de se adequar ao público envolvido no processo educativo. Especifica ainda:

Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas (Gohn, 2010, pp. 46-47).

No NEOJIBA e na Orquestra Geração, embora tenham um programa a cumprir, este parece ser por vezes flexível. Entretanto, algumas características rígidas são observadas, ao adotar repertório acima do nível técnico de alguns participantes.

I.3.3 Projetos sociais em música

I.3.3.1 As artes como mediadoras de mudanças pessoais e sociais

O reconhecimento da arte na educação tem sido amplamente discutido no âmbito nacional e internacional, considerando os seus benefícios para o desenvolvimento do indivíduo, e, conseqüentemente, para toda a sociedade (Portugal, 2013). A arte é considerada como uma importante ferramenta de intervenção social, através de projetos de arte-educação (Allan, 2010; Hikiji, 2006). Tem também um grande poder de promover uma transformação social, desafiando os limites individuais, sociais e culturais (Miranda, 2015). Prentki (2009 citado em Cruz, 2015b, p.53), acrescenta a possibilidade de a arte promover uma maior conscientização do mundo, pois “leva-nos aos lugares surpresa, do choque, do maravilhamento, expelindo-os das zonas do hábito e do conforto, para mudar as nossas noções do que somos e que podemos ser”.

Nos últimos anos, observa-se o desenvolvimento de várias abordagens das práticas artísticas no âmbito educativo, artístico, social e cultural. Publicações, centros de investigação, grupos de pesquisa, festivais e organismos internacionais têm enfatizado sobre esse tema. Como exemplo, no ano de 2012, na Semana Internacional de Educação Artística realizada pela UNESCO, teve como tema principal das discussões, a arte/cultura como ferramenta para a aprendizagem (UNESCO, 2012). Os benefícios das artes e das práticas culturais na aprendizagem do indivíduo e o papel da arte na educação e na sociedade, na diversidade cultural e na coesão social foram enfatizados:

Os benefícios de introduzir as artes e as práticas culturais em ambientes de aprendizagem mostram um desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico equilibrado de indivíduos e sociedades. Tal educação não só fortalece o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de habilidades para a vida - pensamento inovador e criativo, reflexão crítica, habilidades comunicativas e interpessoais, etc. - mas também aumenta a adaptabilidade social e a conscientização cultural para os indivíduos, permitindo-lhes construir identidades pessoais e coletivas, bem como tolerância e aceitação, apreciação dos outros. O impacto positivo que dá sobre o desenvolvimento das sociedades varia desde o cultivo da coesão social e da diversidade cultural até à prevenção da padronização e à promoção do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2012, tradução da pesquisadora³).

No Brasil e em Portugal, algumas iniciativas têm apoiado várias linguagens artísticas como meio de democratização das artes e da cultura, reconhecimento social e visibilidade dos envolvidos. No Brasil, destaca-se o programa Arte, Cultura e Cidadania-Cultura Viva, criado pelo Ministério da Cultura, em parceria com os governos estaduais e municipais e instituições, como escolas e universidades (Silva & Araújo, 2010). Esse programa busca promover as culturas tradicionais e locais; a difusão cultural, estimulando a autonomia, a diversidade, a visibilidade e a solidariedade, e tem sido também referência para alguns países da América Latina. O relatório de avaliação do programa mostra que as atividades musicais são as mais desenvolvidas pelos pontos de cultura (68%), seguidas das manifestações populares (61%), da audiovisual (58%), do teatro (54%) e de literatura (52%) (Silva, & Araújo, 2010).

Em Portugal, instituições, como a Fundação Gulbenkian em Lisboa e a Casa da Música no Porto, têm procurado apoiar projetos artísticos com fins educacionais e sociais. Como exemplo, o Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano-PGDH tem como objetivo fomentar a inclusão social de pessoas em situação de vulnerabilidade social, na busca por uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa. O Programa de Práticas Artísticas para a Inclusão Social (PARTIS) é uma das atividades desenvolvidas pelo PGDH que utiliza as artes (música, fotografia, vídeo, teatro, dança e circo), como ferramenta para a mudança social. Segundo o relatório do programa, no segundo ano de

³ “The benefits of introducing the arts and cultural practices into learning environments showcase a balanced intellectual, emotional and psychological development of individuals and societies. Such education not only strengthens cognitive development and the acquisition of life skills – innovative and creative thinking, critical reflection, communicational and inter-personal skills, etc – but also enhances social adaptability and cultural awareness for individuals, enabling them to build personal and collective identities as well as tolerance and acceptance, appreciation of others. The positive impact it gives on the development of societies ranges from cultivating social cohesion and cultural diversity to preventing standardization and promoting sustainable development”.

atividades totalizou 7963 atividades, 321 eventos, contanto com a participação de 37.636 visitantes/público, e 5791 participantes diretos (PARTIS, 2015⁴, p. 10).

O Encontro Internacional de Arte e Comunidade-MEXE realizado anualmente na cidade do Porto, contempla várias linguagens artísticas. A programação varia entre espetáculos, instalações, *performances*, oficinas e mostra de documentários.

A iniciativa Fora de Série, realizada pela Casa da Música no Porto, promove concertos, oficinas musicais e residências artísticas, com enfoque no desenvolvimento da autoestima, do sentimento de pertença e da inclusão entre os participantes.

Em 2015, o livro publicado em Portugal “Arte em comunidade” descreve diversas práticas artísticas comunitárias aplicadas em diferentes contextos, como em favelas, em estabelecimentos prisionais, em campos de refugiados, em bairros sociais, entre outros. O público alvo também é diversificado, incluindo os que se encontram em situação de vulnerabilidade social e com deficiências. A intervenção artística realizada pelos projetos apresentados nesse livro tem pontos em comum, como o envolvimento da comunidade no processo criativo, principalmente ao incluir elementos culturais e necessidades individuais e da própria comunidade, e a busca de uma mudança individual, social e cultural dos participantes.

A participação coletiva nesse processo parece ser prioridade. Como exemplo, no teatro comunitário “Peregrinações”, Malafaia e Cruz (2015) perceberam que a “rede colectiva” estimula a aprendizagem, criação de vínculos, crença e sensação de capacidade (Malafaia & Cruz, 2015, p.361). Uma grande parte dos projetos citados nesse livro é fundamentada nos conceitos do educador Paulo Freire e do teatrólogo Augusto Boal. Nogueira (2015, p.115) sinaliza que a perspectiva freireana “vê o outro como sujeito e não como objeto do processo criativo”, aplicada ao contexto de teatro comunitário, envolvendo uma maior participação e de forma dialógica.

Iniciativas diversas destacam as práticas artísticas como forma de promover o desenvolvimento individual e social, na busca de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Entretanto Coutinho adverte para que o trabalho artístico e pedagógico realizado nesse contexto possa realmente trazer mudanças significativas nos

⁴Informação publicada no relatório referente ao ano 2015 do Programa PARTIS. Recuperado em novembro, 25, 2016, a partir de <https://gulbenkian.pt/wpcontent/uploads/2013/11/PGDH_Relatorio2015_PT.pdf>

participantes, e não continuar com a “relação de dependência dos oprimidos em relação aos opressores” (Coutinho, 2015, p. 137).

I.3.3.2 Contextualização sobre projetos sociais em Música

Desde o final dos anos 90, os projetos sociais em música têm tido grande crescimento e visibilidade (Souza, 2014; Kleber, 2014b). O ensino e a aprendizagem musical nesses contextos têm levantado reflexões e discussões em publicações e eventos científicos, como na Associação Brasileira de Educação Musical, na *International Society for Music Education*, no *Council for Research in Music Education*, no *Internacional Journal for Education and Art*, nos *Research Studies in Music Education* e no *International Journal of Community Music*. Vários estudos evidenciam a eficiência da aprendizagem musical ligada às questões socioeducacionais (Almeida, 2005; Booth & Tunstall, 2014; Caldas, 2008; Higgins, 2010; Hikiji, 2006; Kleber, 2014a; Koopman, 2007; Lima, 2009; Müller, 2000; Sánchez, 2007; Santos, 2014).

Em um capítulo intitulado “Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM tem revelado?” Freitas e Weiland (2014) apresentam um amplo levantamento bibliográfico sobre publicações no Brasil, com enfoque nas práticas musicais realizadas em diferentes contextos sociais e comunitários. Segundo as autoras, as atividades musicais nesses contextos são realizadas, em sua maioria, com crianças e adolescentes e um menor número, direcionadas aos idosos e aos bebês. As aulas mais destacadas são dos instrumentos flauta doce, violão e violino e coro. Nos estudos referidos pelas autoras, é notório também observar, uma maior interação entre a universidade e comunidade, realizada através de estágios, projetos de extensão e pesquisas de mestrado e doutorado (Freitas & Weiland, 2014).

Uma grande parte de projetos sociais em música realizados no Brasil e em Portugal atende ao público infantil e juvenil que se encontra em situação de vulnerabilidade social e/ou em contexto de exclusão. Nos estudos publicados sobre alguns projetos sociais citados, é possível constatar o reconhecimento artístico e social, mudanças significativas nas trajetórias de vida dos participantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, melhoria no bem-estar dos participantes, integração social, acesso à educação musical e à profissionalização (Caldas, 2008; Dantas, 2012; Kleber, 2006b; Hikiji, 2006; Maciel, 2014; SIC Notícias, 2016).

Músicos eruditos de renome internacional também têm desenvolvido e apoiado trabalhos com fins sociais, como é o caso dos violinistas Midori Goto e Maxim Vengerov. Midori, através do programa *Orchestra Residencies*, tem procurado apoiar orquestras juvenis de diversos países, através de ações sociais, aulas e apresentações musicais. Vengerov, como embaixador da boa vontade da UNICEF, exerce a função de fomentar ajuda humanitária. Os dois músicos visitaram recentemente o projeto NEOJIBA realizando concertos, e Midori ministrando aulas. A pianista Martha Argerich também já dividiu o palco com o NEOJIBA em algumas turnês internacionais.

Dessa forma, observa-se que, paralelamente ao ensino musical especializado, há uma consolidação do ensino musical em projetos sociais surgidos em vários países. É notável que esses projetos proporcionam novos espaços para o ensino da música e flexibilização no processo pedagógico-musical, ao procurar adaptação a cada realidade apresentada, além de uma transformação cultural e social. Ilari (2007) sinaliza sobre a importância em regular o ensino da música nesses contextos extra-escolares. A autora enfatiza que o reconhecimento das múltiplas concepções de educação musical, em especial na América Latina, contribui para minimizar hierarquias existentes na área de educação musical.

Apesar de alguns autores considerarem que o ensino da música ainda apresenta “descontextualizado” da sua produção sociocultural (Hargreaves, 1999; Souza, 2004; Shepherd & Wicke, 1997), experiências de pedagogia musical aplicadas ao contexto de alguns projetos sociais, vão ao encontro dos ideais da abordagem contemporânea da Educação Musical, nos quais são priorizadas a democratização do ensino da música e a formação humanizada do indivíduo de uma maneira integral e conectada com a sociedade (Kleber, 2006a, 2014a; Lima, 2009; Poloni, 2012; Sanchez, 2007).

Segundo Koopman (2007, p. 157), a música na comunidade se conecta mais facilmente aos novos conceitos do ensino e da aprendizagem desenvolvidos pela ciência da educação. As escolas, por já terem uma estrutura educacional estabelecida, acabam sendo menos flexíveis às mudanças (Mota, 2003; Koopman, 2007). Koopman (2007) comenta sobre a necessidade de não se fixar o ensino num formato pré-existente, mas adaptá-lo às necessidades específicas dos alunos.

Essa centralização no aluno converge o pensamento de educadores e educadores musicais (Freire, 2002; Mota, 2003), uma vez que a prioridade da música na comunidade é o desenvolvimento individual e social do indivíduo, conquanto “autoconfiança, felicidade e habilidades sociais” são possíveis de serem desenvolvidos durante o processo de aprendizagem musical (Koopman, 2007, p.156). Dessa forma, ao desenvolver programas que aumentam a competência musical, o ensino estará capacitando também outras habilidades do aluno, possibilitando um crescimento musical e humano integrado.

Kater (2004, p. 45) acredita que a educação musical em projetos sociais pode ser um “excelente meio de conscientização pessoal e do mundo”. Através da música, o indivíduo tem uma maior percepção sobre si mesmo e sobre o que está em sua volta:

Prevalece nesse enfoque, ao lado do desenvolvimento da percepção, *insights*, e observação, a prontidão de respostas, desconstrução de padrões automatizados, novas formulações, transitividade e equivalência, inventividade, etc., que estimulam cognitivamente e dão sustentação ao aprimoramento do ser humano. O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora (Kater, 2004, p. 45).

Nessa perspectiva, Kraemer (2000) acredita numa ampla função da pedagogia musical, considerando, além da aquisição do conhecimento, “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (Kraemer, 2000, p. 66). Entretanto, Kater (2004) alerta para projetos que não são comprometidos com a função educativa e transformadora do indivíduo, prevalecendo os objetivos políticos ou de marketing em relação aos sociais (Penna, 2006).

Para atingir resultados significativos, o papel do professor é fundamental (Creech, González-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2014). Educadores musicais de Portugal e do Brasil discutem sobre a deficiência na formação dos professores para trabalhar nesse contexto, apesar das novas demandas profissionais (Kater, 2004; Oliveira, 2003). Destacando essa problemática, Ucchetti (2008) afirma que a educação social é considerada muitas vezes como ação assistencial e as práticas na área social no Brasil são realizadas por pessoas não qualificadas. Observa-se, portanto, no momento atual, um crescimento de práticas socioeducativas, mas necessitando de uma fundamentação teórico-metodológica.

Apesar da consolidação cada vez maior desses novos espaços de aprendizagem musical, Oliveira (2006b) comenta que são muitos os desafios musicais e humanos

confrontados. Conforme afirma Kleber (2006b, p.304), nesses espaços, o “paradigma de instabilidade”, imprevisibilidade são presentes. Alguns problemas socioculturais encontrados nesses espaços “transcendem” a função do professor de música. Para Oliveira (2006b), os referidos espaços exigem do professor competências que não são desenvolvidas nos cursos universitários de Música no Brasil. Em consonância a essa constatação, Ferreira e Vieira (2014) e Rodrigues e Rodrigues (2014b) observam a mesma problemática nas instituições em Portugal, ao sinalizar uma falta de preparo pedagógico dos professores para atuarem em diferentes contextos.

Oliveira (2006b) sugere uma melhor preparação dos futuros profissionais, mais especificamente da área nos cursos de Licenciatura em Música, para que tenham uma base filosófica, psicológica, multidisciplinar, além de musical e que seja também articuladora e investigativa. Müller (2004) destaca a importância em incluir princípios ético-político-pedagógicos e habilidades psicossociais na formação do profissional, para atuar nesse contexto e desenvolver competências para que eles saibam lidar com as diversidades sociais e artísticas apresentadas em diferentes contextos.

Nessa mesma direção, Penna e Melo (2012, p. 76) sinalizam que a formação inicial ou continuada do professor seja baseada em “funções contextualistas e essencialistas”, a fim de que possa promover práticas significativas e objetivos sociais almejados. Alinhado a essas perspectivas, Kater, nas palavras de Santos (2004), define algumas competências relevantes que deverão ser desenvolvidas nas instituições para a formação do futuro profissional, visando atuar nesse contexto de educação:

[...] definir o perfil do profissional em condições de atuar respondendo às necessidades sociais, configurar conteúdos de programas de trabalho para a sua formação, interagir com a sociedade remodelando seus conceitos de música e de educação musical e fazer avançar a situação de trabalho e de intervenção social, como decorrência de uma ampliação de perspectivas. Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação técnica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos e também conhecimentos de áreas afins; requer desconstrução de padrões automatizados, modelos de pensamento que sustentam a sua relação com a profissão, com a cultura e com as pessoas; requer produção de novas formulações, revisitar a memória pela qual foram criadas suas representações e os mecanismos que agem na sua atuação profissional; e requer um enfoque humanizador da educação musical, um papel formador global, formação humana e integradora, a promoção de processos de socialização (Santos, 2004, p. 60).

Kleber (2006b, p. 305) reafirma “a importância do papel da universidade como formadora de educadores musicais comprometidos com o desafio político e ético na produção de conhecimento e na formulação de projetos que problematizem e contemplem essa diversidade inerente à sociedade”. Segundo Kleber (2006b, p.31),

“considerar as práticas musicais e o processo pedagógico-musical, numa perspectiva socioeducacional, envolve a interpretação e a análise dos diferentes contextos da sociedade e dos seus integrantes”.

Violência familiar e na comunidade, desemprego, envolvimento com o narcotráfico, fome, exclusão, desigualdade social, falta de estrutura nos ambientes para ensinar são alguns dos fatores presentes no contexto de aprendizagem em projetos sociais. Müller (2004, p. 55) adverte que “é necessário se imbuir de humildade, de muita sensibilidade e de um profundo respeito para com as especificidades dos modos de vida de quem está à margem ou em situação de risco”. Os profissionais devem estar informados sobre os problemas sociais existentes nas comunidades, e ter um compromisso social em busca de mudanças por meio da música.

A discussão sobre a aprendizagem musical, em projetos sociais, destaca a relevância em desenvolver uma maior conexão com a sociedade, procurando uma maior integração entre instituições, família e comunidade. As práticas culturais da própria comunidade ao serem consideradas, o diálogo é estabelecido, as relações são aproximadas proporcionando, dessa forma, um maior envolvimento durante as atividades musicais realizadas. No entanto, faz-se necessário que a educação transmitida, tendo a música como mediadora, não desvie dos objetivos sociais, contanto que seja emancipatória, transformadora a nível individual e social, contribuindo na formação integral do participante para que, assim, atinja além dos objetivos musicais, a inclusão social de forma efetiva.

1.3.3.3 *El Sistema*, um modelo de educação musical?

No ano de 1975, o Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis da Venezuela, conhecido internacionalmente por *El Sistema*, foi fundado por José Antonio Abreu, na Venezuela. Com o lema “Tocar, cantar e lutar”, sendo o “cantar” incluído recentemente, acredita que o ensino da música, através da prática coletiva em orquestras sinfônicas e coros, pode ser utilizado como uma importante ferramenta para ação social. Além do objetivo social, a excelência musical também é um dos objetivos do programa (Creech, González-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2016; Veloso, 2016).

Os dois projetos selecionados para este estudo, NEOJIBA e Orquestra Geração, têm como inspiração o modelo do *El Sistema*. A promoção da inclusão e o

desenvolvimento integral dos participantes, através do ensino coletivo intensivo de música, são algumas características do *El Sistema* evidenciados nos projetos em estudo.

O público alvo do programa inclui crianças e jovens de diferentes contextos econômicos e socioculturais, entretanto a grande maioria encontra-se numa situação desfavorecida social e economicamente. Segundo Sanchez (2007), algumas delas vítimas de abandono, abuso, violência social e familiar, problemas escolares, envolvimento com drogas e, inclusive, crianças com deficiências também são contempladas em alguns núcleos.

Na opinião de Simon Rattle, diretor musical da Filarmônica de Berlim “o que Abreu e o *El Sistema* têm feito é trazer esperança, através da música, a centenas de milhares de vidas que, caso contrário, teria perdido para drogas e violência” (Rattle citado em TED, 2009⁵, quarto parágrafo, tradução da pesquisadora⁶).

O *El Sistema* é considerado um “fenômeno musical e educacional” (Sánchez, 2007, p. 64). Para Simon Rattle, o *El Sistema* é “o evento mais importante que acontece na música em qualquer lugar do mundo” (Rattle citado em Baker, 2016, p.11, tradução da pesquisadora⁷). Rattle considerou o *El Sistema* uma “esperança de revitalização da música de concerto no século XX” (Rattle citado em Araújo, 2016, p. 314). As Orquestras do programa foram dirigidas por renomados maestros como Simon Rattle, Claudio Abbado, Giuseppe Sinopoli, Daniel Barenboim, entre outros.

O *El Sistema* tem recebido vários prêmios internacionais, como reconhecimento do trabalho realizado, entre eles: o Prêmio Internacional de Música da UNESCO (1993), o Prêmio Internacional das Artes das Nações Unidas (2004) e o prêmio TED recebido por José de Abreu (2009). Em 1998, José de Abreu também foi nomeado pela UNESCO Embaixador para a Paz (1998); e em 2004, Embaixador Nacional da UNICEF (Creech et al, 2016). Programas inspirados no *El Sistema* têm crescido por todo o mundo, sendo implantados em diferentes contextos culturais e sociais, incluindo mais de 65 países (Bool, 2017⁸) da América, África, Europa, Ásia e Oceania.

⁵Informações obtidas no site “TED Ideas with spreading”, recuperado em outubro, 31, 2016, a partir de <https://www.ted.com/speakers/jose_antonio_abreu>

⁶What Abreu and El Sistema have done is to bring hope, through music, to hundreds of thousands of lives that would otherwise have been lost to drugs and violence.

⁷The most important thing happening in music anywhere in the world.

⁸Informação retirada do site “Memphis Music Initiative” em junho, 31, 2017, a partir de <<http://memphismusicinitiative.org/a-global-movement-to-change-lives-through-music/>>

O Programa pertence à Fundação Musical Simón Bolívar e possui um privilegiado apoio financeiro do governo, mais especificamente do Ministério da Saúde e Desenvolvimento Social, além de empresas locais e estaduais. Em 2016, o número total de participantes foi de 787.000 crianças e jovens, distribuídos numa média de 420 núcleos locais (Naranjo, 2016). Cada núcleo possui seu centro acadêmico (teoria) e orquestra (prática). Muitos músicos venezuelanos profissionais de destaque foram formados no *El Sistema*, como é o caso do maestro Gustavo Dudamel, diretor musical da Filarmônica de Los Angeles; e Edicson Ruiz, que, com apenas 17 anos, foi considerado o mais novo integrante da Filarmônica de Berlim.

Os participantes, ao entrarem no programa, têm aula de coro e musicalização e, posteriormente, iniciam com instrumento de orquestra. As aulas são realizadas durante seis dias da semana, no período em torno de quatro horas diárias, divididas em aulas de instrumento, ensaios de orquestra e aulas de teoria/ história da música (Creech, González-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2016). A música erudita da tradição europeia é predominante, sendo incluídas também músicas venezuelanas (folclórica e sinfônica), músicas latinoamericanas e música “universal”, conforme definiu o maestro venezuelano Ulysses Ascanio em conversa, com a pesquisadora.

As apresentações musicais das orquestras do programa são momentos de valorização e reconhecimento do trabalho musical realizado, e costumam transmitir muita energia e alegria. A interação com o público é uma marca registrada durante as apresentações das orquestras do programa, manifestada através da dança e palmas, acompanhando as músicas executadas, o que não é muito comum acontecer com as apresentações das orquestras convencionais.

É objetivo do *El Sistema* promover o desenvolvimento do participante, incluindo aspectos musicais, cognitivos, emocionais e sociais (Creech, González-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2016; Sánchez, 2007). Acredita-se que, através do ensino coletivo da música, é possível alcançar transformações pessoais e sociais (Booth, 2009; Tunstall, 2012). A orquestra e coro funcionam como modelo de “escola da vida social” (Abreu citado em Tusntall, 2009, p.13) e um meio para desenvolver o sentido de comunidade (Uy, 2012). Segundo Creech e colegas (2016), o objetivo de promover o desenvolvimento social é atingido, através de uma pedagogia musical inclusiva em que valores e princípios são enfatizados, como também a excelência musical e envolvimento da família e comunidade:

Aprendizado/ensino de conjuntos e pares, com foco na alegria de fazer música em conjunto; inclusão; acessibilidade; frequência, intensidade e consistência do contato; aspirações para a excelência; desempenho incorporado na pedagogia; envolvimento familiar e comunitário; resposta às necessidades da comunidade local; desenvolvimento holístico; comunidades de aprendizagem ao longo da vida (Creech et al., 2016, p.16, tradução da pesquisadora⁹).

Numa revisão bibliográfica sobre o *El Sistema* e programas inspirados nesse modelo, Creech e colegas (2016) referem que, através da atividade coletiva, foi desenvolvida a aprendizagem colaborativa e cooperativa em equipe para alcançar objetivos comuns, compromisso, disciplina, tolerância, respeito ao próximo, entre outras habilidades sociais.

Destacam-se, também, a promoção do bem-estar social, emocional e cognitivo dos participantes, desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais e uma melhoria na escola, com relação à disciplina, concentração, fortalecimento da autoestima e aspirações elevadas (Creech, González-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2016). Esses benefícios podem contribuir para desenvolver a motivação para a aprendizagem, otimizando a atividade musical. Entretanto, uma outra perspectiva foi observada no estudo etnográfico de Baker (2014) sobre o *El Sistema*, o qual aponta a orquestra como uma estrutura hierárquica, competitiva e predomínio da relação de poder sobre os participantes.

Sobre a pedagogia no programa, uns autores definem como flexível, transformadora e outros direcionam seu foco na repetição em excesso, disciplina e na centralização do professor (Creech, González-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2016). Há críticas sobre o pouco espaço para o desenvolvimento da prática criativa colaborativa, ênfase na *performance* e na música erudita europeia ocidental (Baker, 2014, 2016). Para Baker (2014), a orquestra oferece pouca oportunidade para o diálogo e para a improvisação.

É notório que, a partir do *El Sistema*, debates e reflexões têm se intensificado sobre a aplicação da educação musical não apenas para desenvolver competências musicais, mas com objetivos sociais, muito embora seja grande o desafio em conciliar a ação social e a excelência musical no programa. Muitas vezes, a *performance* parece

⁹ “Ensemble and peer learning/teaching with a focus on the joy of making music together; Inclusiveness; Accessibility; Frequency, intensity, and consistency of contact; Aspirations for excellence; Performance embedded within the pedagogy; Family and community engagement; Responsiveness to local community needs; Holistic development; Lifelong learning communities”.

predominar sobre outros fatores sociais que deveriam ser prioritários nesse contexto de aprendizagem.

Apesar das críticas recebidas, estudos apontam amplos benefícios atribuídos ao processo de aprendizagem desenvolvido pelo *El Sistema* e programas inspirados neste programa. Esses estudos também mostram uma maior visibilidade, descentralização e democratização da música, em especial a música erudita, sendo realizada em diferentes contextos sociais e culturais.

Percebe-se também uma flexibilidade no programa, enfatizada na fala do diretor da Fundação Simón Bolívar Eduardo Méndez (Naranjo, 2016) o qual mostra que, ao longo da fundação, o *El Sistema* tem procurado direcionar a pedagogia adotada com alguns princípios da educação musical contemporânea, em busca de práticas musicais significativas. Essa abertura parece promover o enriquecimento do próprio programa, embora existam muitos desafios futuros ao procurar oferecer uma educação inclusiva, mais democrática, voltada para as necessidades do indivíduo e de sua comunidade, aproximando diferentes culturas musicais e povos, apesar de priorizar a música erudita da tradição ocidental.

CAPÍTULO II – MOTIVAÇÃO

Aquilo que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a maneira como se comportam
(Bandura, 1986, p. 25)

O capítulo inicia com uma revisão de literatura sobre a motivação e uma discussão sobre a relevância da motivação no processo de aprendizagem, mais especificamente na área da música, numa perspectiva de diferentes autores. São abordadas as teorias da motivação relevantes para este estudo e é adotado o modelo de motivação em música de Hallam (2002, 2005, 2006, 2016) como referencial teórico, nesta investigação. A partir do conhecimento teórico sobre a motivação discutido neste capítulo, procura-se uma melhor compreensão sobre o envolvimento do aluno com relação à aprendizagem musical.

II.1 Motivação para aprender

A motivação é entendida tanto como um fator ou conjunto de fatores psicológicos, ou como um processo, que conduzem as diversas atividades humanas (Bzuneck, 2009a). Segundo Reeve (2014), as investigações sobre motivação auxiliam na compreensão da capacidade de desempenho e bem-estar das mais variadas tarefas (seja no contexto de trabalho, ensino-aprendizagem, social, lazer, entre outros), possibilitando o entendimento do comportamento humano e suas respectivas intensidades.

Como explica Bzuneck (2009a), a origem etimológica da palavra vem do verbo latim *movere* e substantivo *motivum* que deram origem ao termo *motivo*. Dessa forma, a motivação é entendida como sendo algo que “move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (Bzuneck, 2009a, p.9). Reeve (2014, p.4) acredita que um motivo é um processo interno que energiza e direciona o comportamento. Essa energia é referida como uma “força”, podendo diferenciar sua intensidade para forte, intensa e persistente. Segundo o autor, a direção está relacionada a um comportamento focado para atingir um objetivo ou um resultado. Quanto aos processos geradores dessa força, o autor afirma serem influenciados por motivos gerados por experiências internas (necessidades, cognições e emoções) e eventos externos (relacionados ao ambiente) (Reeve, 2014).

No contexto escolar, a motivação dos alunos tem sido amplamente investigada nas últimas décadas (Bzuneck, 2009a; Costa & Boruchovitch, 2006), sendo as abordagens cognitivistas ou sociocognitivistas as mais adotadas para explicar o complexo processo motivacional no contexto de sala de aula (Bzuneck, 2009a). Para esta pesquisa, foi adotado um referencial que considera a interrelação e a influência entre os aspectos cognitivos do indivíduo (fatores individuais) e sociocognitivos (fatores ambientais) (Hallam, 2016; Pajares & Olaz, 2008).

O contributo da motivação nos processos de aprendizagem escolar justifica-se por estar relacionado à qualidade do investimento pessoal, envolvimento, persistência e bem-estar do aluno. Reeve (2014) considera a motivação um tema relevante para o estudo e compreensão de aspectos relacionados com as práticas de ensino e aprendizagem. Teóricos sociocognitivos consideram a motivação como sendo um processo mental ou intencional, e menos um processo mecânico ou reativo (Austin et al., 2006).

Através de indicações dos comportamentos da motivação de crianças e jovens, é possível perceber o interesse em participar da atividade, a quantidade de esforço utilizado para alcançar as metas e o nível de perseverança para dar continuidade. Reeve (2014) classifica sete aspectos do comportamento considerados importantes para identificar a presença, a intensidade e a qualidade da motivação: “o esforço, a latência, a persistência, a escolha, a probabilidade de respostas, as expressões faciais e os sinais corporais” (Reeve, 2014, p. 5). O comportamento motivado é identificado pelo autor ao observar algumas características como a presença elevada do esforço e da persistência, uma grande expressividade facial ou gestual e a determinação para atingir uma meta ou um objetivo. Entretanto, uma apatia e pouca persistência no comportamento, uma longa latência, poucas expressões faciais e gestuais, ou falta de interesse em alcançar um objetivo, podem caracterizar a ausência ou a pouca motivação.

Além da intensidade e persistência colocadas na ação, Bandura (1997) identifica o nível de motivação pelo comportamento do indivíduo através das escolhas de cursos de ação. Segundo o autor, as ações são geradas pelos motivos, sendo estes influenciados e/ou gerados por crenças, percepções, pensamentos e emoções. Através da seleção dos motivos, carregados de significados pessoais, é caracterizado o nível de motivação pelo comportamento exercido pelo indivíduo para uma ação determinada.

Vários autores têm publicado estudos sobre a motivação, como: Bandura, Azzi e Polydoro (2008); Boruchovitch (2001); Bzuneck (2009a, 2009b, 2009c); Csikszentmihalyi (1999); Deci e Ryan (2000); Eccles e Wigfield (2002b); Guimarães (2009); Pajares (1996); Lemos (2005), entre outros. Na perspectiva da psicologia educacional, as pesquisas favorecem a compreensão da motivação dos professores para ensinar e dos alunos para aprender. Este estudo terá como foco principal a motivação na aprendizagem musical.

II.1.1 Motivação e aprendizagem musical

O fazer musical é uma experiência multidimensional e multifacetada, que exige múltiplas possibilidades de experiências nos aspectos físico, cognitivo e emocional, proporcionando o aumento de desafios (Custodero, 2006). A psicologia do desenvolvimento evidencia que a busca pelo desafio é um comportamento inato, um mecanismo biológico responsável pela aprendizagem das habilidades de sobrevivência (Custodero, 2006).

O desenvolvimento das competências e habilidades musicais não está associado apenas a capacidades cognitivas, mas também a fatores motivacionais, além dos sociais (Sloboda et al., 1994). O comportamento motivado faz com que o aluno se sinta estimulado para se envolver na atividade acadêmica (Hallam, 2016; Lemos, 2005).

A qualidade da aprendizagem varia em função da motivação. Alguns estudos mostram que é possível a motivação produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho do aluno (Hallam, 2002, 2009). Quando este se encontra motivado, além de sentir uma maior confiança em si, apresenta uma maior satisfação e envolvimento nos estudos. A crença nas próprias capacidades pode ser determinante para um bom desempenho e continuidade das atividades musicais.

A autoconfiança gera uma maior adaptação e disposição para persistir perante os obstáculos e desafios surgidos, um maior esforço para alcançar os seus objetivos, atingindo assim resultados satisfatórios (Austin et al., 2006, Lemos, 2005; Pajares & Olaz, 2008; Reeve, 2014). Também atinge uma positividade com relação à aprendizagem ao demonstrar maior interesse, curiosidade e entusiasmo, além do bem-estar (Lemos, 2005). Sendo assim, o estudo sobre os fatores motivacionais presentes na aprendizagem musical e na *performance* contribui para que músicos e educadores

compreendam a relação das suas práticas com o seu envolvimento durante as atividades musicais desenvolvidas.

A aprendizagem do instrumento musical, independente do contexto escolar no qual está inserida, exige um conhecimento e domínio de um repertório complexo de habilidades, além de um comprometimento pessoal que se prolongará por anos de prática. Pesquisas relatadas por Lehmann & Ericsson (1997) evidenciam que o tempo dedicado ao estudo do instrumento é determinante para o sucesso, sendo um menor valor atribuído a capacidade ou talento. No entanto, o número de horas de estudo não garante por si só um bom desempenho, pois uma *performance* instrumental bem-sucedida depende também da forma como essas práticas são conduzidas (Pearce, 2004).

Estudos mostram que as diferenças no desenvolvimento das competências musicais das crianças estão relacionadas não apenas às capacidades cognitivas, mas também ao esforço e à persistência que demonstram os que atingem a excelência musical. Sendo assim, o tempo dedicado à prática musical torna a ser fundamental (O'Neill, 1999b). Quando o indivíduo acredita que o aumento do esforço resultará em sucesso e há uma melhoria no seu nível de desempenho, persiste mais tempo na tarefa (Schunk, 1982; Weiner et al., 1972).

O'Neill e Sloboda (1995) verificaram que, após um ano de estudo do instrumento, não há relação entre a aprendizagem musical e as capacidades intelectuais e musicais. No entanto, observaram uma relação entre altos níveis de execução e quantidade de tempo dedicado ao estudo individual. Em consonância com essa perspectiva, O'Neill (1999b) conclui que o esforço e a persistência é o que diferenciam as crianças que atingem níveis mais elevados na *performance* musical. Entretanto, questiona sobre o motivo pelo qual algumas crianças conseguem dedicar-se e envolver-se por um longo tempo de prática do instrumento e outras não atingem esse objetivo.

Muitos educadores acreditam que a inteligência é uma característica “inerente” para a realização na escola e ao valorizá-la no aluno, estarão desenvolvendo sua confiança e motivação para aprender (Dweck, 2007). Pesquisas comprovam esta falsa crença, pois o aluno ao receber o elogio sobre a sua inteligência tem, num primeiro momento, um sentimento de orgulho, mas em seguida apresenta efeitos negativos, podendo levar a um resultado prejudicial durante o processo de aprendizagem (Dweck, 2007; Mueller & Dweck, 1998). Para alguns estudantes, a sua capacidade intelectual é

uma característica fixa, inata (Dweck, 2006, 2007). As crianças passam a ter a percepção das capacidades como sendo inalteráveis no momento da transição entre a infância e a adolescência (Austin & Vispoel, 1998). Os alunos que apresentam esta mentalidade fixa¹⁰ procuram tarefas que provem a sua inteligência, evitando àquelas em que possam de alguma forma falhar e tem uma preocupação com o julgamento do outro sobre ele. Para eles, utilizar o esforço na realização de suas tarefas é compreendido como não ter talento ou inteligência suficiente (Cardoso, 2007; Dweck, 2006).

Ao contrário, os alunos com mentalidade de crescimento¹¹ acreditam na possibilidade de desenvolver sua capacidade intelectual através do esforço e da educação (Dweck, 2007). Encaram o desafio e o fracasso como uma possibilidade de aprendizagem (Bzuneck, 2010; Cogdill, 2015; Dweck, 2007) e têm maior capacidade de resiliência (Bandura, 1993; Cogdill, 2015; Dweck, 2007). Para Dweck (2007), a mentalidade de crescimento é influenciada pelo *feedback* que os alunos recebem durante a sua vida, mais precisamente, durante sua formação acadêmica.

Mueller e Dweck (1998) em estudos realizados com estudantes demonstraram que elogios voltados para a inteligência influenciaram negativamente para a motivação, ao contrário do elogio para o esforço. Estes alunos têm uma preocupação maior com as metas voltadas para o desempenho e em menor grau com as metas que priorizam a aprendizagem. Ao experienciar a falha, possuem menor probabilidade de persistir na tarefa, apresentando menos prazer e um pior desempenho comparados com as crianças que receberam elogios positivos sobre o esforço realizado. Parece ser importante estimular o esforço ao talento e procurar não desenvolver dependência de fatores externos (O'Neill, 1999b; Pinto, 2004).

Nessa perspectiva, Brophy (1999), citado por Rufini e Engelmann (2015), diferencia a motivação para aprender e a motivação para o desempenho/*performance*. Segundo o autor, aprender está relacionado a todo o processo para adquirir habilidades e conhecimentos e a *performance*, o resultado final da aprendizagem adquirida e apresentada. Sendo assim, os autores Rufini e Engelmann recomendam que a motivação seja direcionada às estratégias de aprendizagem dos alunos, contribuindo para seu conhecimento, diferenciando dos incentivos focados apenas para uma “boa performance ou pelo resultado final do processo” (Rufini & Engelmann, 2015, p. 238).

¹⁰ Fixed mindset

¹¹ Growth mindset

Estudos em psicologia e neurociência que fundamentam a mentalidade de crescimento, mostram a possibilidade da plasticidade do cérebro ao longo do tempo e que a capacidade intelectual pode ser desenvolvida em um ambiente propício, onde há estímulo ao esforço e à aprendizagem (Dweck, 2007). Esse conhecimento do funcionamento do cérebro tem implicação direta para os educadores musicais ao procurarem fortalecer a concepção da importância do esforço durante o desenvolvimento musical em detrimento ao talento inato (Cogdill, 2015; Dweck, 2007).

O aluno tendo a compreensão sobre o funcionamento do cérebro e orientação de como proporcionar o seu próprio crescimento intelectual resultará em mudança nos hábitos de estudo, resiliência e uma maior motivação para aprender, atribuindo um valor considerável ao seu esforço e sua dedicação (Dweck, 2007). Sendo assim, eles tornam-se participativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, contribuindo na criação de estratégias para o desenvolvimento de suas habilidades (Cogdill, 2015). Para Radin (2007), a pesquisa sobre o cérebro tem provocado mudanças nas percepções de ensino e aprendizagem. O autor alerta sobre a necessidade do professor conhecer o funcionamento do cérebro para otimizar o desempenho e a satisfação durante o processo de aprendizagem, tornando-a, conseqüentemente, mais significativa para o aluno. E esse conhecimento tem que ser amplo, conectado com várias áreas para desenvolver boas práticas do professor.

II.2 Teorias e modelo de motivação

As teorias motivacionais procuram esclarecer os processos motivacionais, como também o seu funcionamento para energizar e direcionar o comportamento do indivíduo, dependendo tanto das características do indivíduo como do ambiente (Hallam, 2002, 2016; Reeve, 2014; Sloboda et al., 1994). Várias teorias têm sido desenvolvidas sobre diferentes aspectos da motivação: Teoria da Autoeficácia (Bandura, 1989), a Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1990) e o Modelo de Expectativa e Valor (Wigfiel & Eccles, 2000), além da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2008a), abrangendo suas miniteorias: Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica, Teoria das Orientações Causais, Teoria da Motivação nos Relacionamentos e Teoria de Metas Motivacionais.

A aplicação das teorias da motivação na aprendizagem musical tem sido recente (Cardoso, 2007; Vilela, 2009). Na área da música e motivação, vários autores têm se

destacado: Araújo (2015); Araújo e Pickler (2008b); Austin, Renwick e McPherson (2006); Cardoso (2007); Cavalcanti (2015); Cernev (2011); Cereser (2011); Custodero, (2006); Eccles (1982); Figueiredo (2010); Hallam (2002); Hentschke (2010); McPherson e Davidson (2006); McPherson e McCormick (2007); O'Neill (1999a); Pizzato (2009); Sousa (2003); Vilela (2009), entre outros.

No contexto da aprendizagem musical, as pesquisas sobre as teorias da motivação têm revelado o conhecimento de mecanismos psicológicos relacionados ao processo de envolvimento do indivíduo com a música (Araújo, 2015). Procuram compreender como essa prática é valorizada por eles e os motivos que levam a uma variedade no grau de intensidade e persistência e como é avaliado e atribuído seu sucesso e fracasso nos diferentes contextos de realização (O'Neill & McPherson, 2002).

Numa perspectiva cognitivista, a prática e a aprendizagem musical são direcionadas pelos fatores cognitivos e afetivos. As teorias sobre a motivação do aluno referem os componentes cognitivos, como “metas, crenças, atribuições, percepções”, destacando as percepções de competência e as crenças de autoeficácia (Bzuneck, 2009a, p. 23), a expectativa de sucesso e fracassos futuros (Martini & Boruchovitch, 2009). Entretanto, com menor ênfase nas diferentes emoções, como “realização, satisfação, orgulho, medo, ansiedade, entre outras, mas sem atribuírem papel tão central” (Bzuneck, 2009a, p. 23).

Estudos sobre a motivação no desenvolvimento musical também têm considerado a influência da ação do ambiente no envolvimento com a música (Asmus, 1989; Howe & Sloboda, 1991a; O'Neill & Sloboda, 1995; Manturzewska, 1990). Entretanto, O'Neill (1999b) afirma que apesar de estudos comprovarem a importância do apoio familiar e a ligação entre ambiente social e cultural e a motivação para o estudo e para a prática musical, o interesse intrínseco do indivíduo é imprescindível para atingir resultados positivos.

Nesta investigação, foi adotado o modelo de motivação em música de Susan Hallam (2002, 2016). O modelo incluiu construtos motivacionais como: motivação intrínseca e extrínseca; autoeficácia, autoconceito e autorregulação; metas de realização, atribuições de sucesso e fracasso, expectativas de sucesso e valor da tarefa para uma melhor compreensão do processo motivacional durante a aprendizagem (Condessa, 2011; Hallam, 2002, 2016). Estes construtos encontram-se nas teorias e modelo que

serão incorporados na análise de dados das entrevistas para identificar o tipo de motivação dos participantes dos projetos. As teorias e o modelo são: teoria da autodeterminação, modelo de expectativa-valor, teoria da atribuição, teoria de fluxo, teoria de autoeficácia e teoria social cognitiva. Essas teorias se enquadram numa perspectiva sociocognitiva da motivação, conjugando a personalidade, o *self* e a motivação (Hallam, 2002). Nas subseções seguintes, serão discutidas as referidas teorias e modelo, e a última seção finaliza com o modelo de motivação de Hallam (2016).

II.2.1 Teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação (TAD) foi desenvolvida pelos autores Edward Deci e Richard Ryan, na década de 1970 (Rufini & Engelmann, 2015). Considerada a macroteoria da motivação humana, a TAD discute amplas questões, como: as necessidades psicológicas, objetivos e aspirações, energia, autorregulação, desenvolvimento da personalidade, afeto, bem-estar, comportamento, influência do contexto social sobre a motivação e as relações entre cultura e motivação (Deci & Ryan, 2008a, 2008b).

Esta teoria propõe que os indivíduos têm uma tendência inata para a aprendizagem e para o envolvimento em atividades desafiantes e são propensos a realizar uma atividade pela sua própria vontade e desejo, não dependendo de fatores externos (Guimarães, 2009; Rufini & Engelmann, 2015; Ryan & Deci, 2000). Quanto mais autodeterminada é a motivação dos alunos, mais esforço colocam nas suas atividades, como também mais realização eles sentem e mais resultados positivos obtêm (Reeve, 2014). Entretanto, o aluno com pouca autodeterminação coloca pouco esforço nas suas atividades e apresenta um baixo desempenho.

De acordo com a TAD, os indivíduos possuem necessidades psicológicas básicas que quando satisfeitas fornecem contributos necessários para que o relacionamento entre eles e o seu ambiente seja eficaz e promova o bem-estar (Ryan & Deci, 2000a). Três necessidades psicológicas têm sido determinantes na motivação intrínseca: necessidade de competência pessoal, necessidade de autonomia ou autodeterminação e a necessidade de pertencimento (relacionamento), sentir ou fazer parte de um contexto/ vínculo social (Guimarães, 2009; Ryan & Deci, 2000a). Deci e Ryan (2000a) acreditam que, através da procura da satisfação das referidas

necessidades, a saúde física e psicológica e o bem-estar do indivíduo são favorecidos. Entretanto, um ambiente não estimulante pode frustrar essas necessidades.

A necessidade de competência pessoal está relacionada com a capacidade de interagir e adaptar de forma satisfatória com o ambiente e também se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. A necessidade de autonomia é definida como um conjunto de ações e decisões realizadas de acordo com os valores pessoais e com a alta reflexão e consciência. Quanto à necessidade de vínculo social, entende-se ser a busca de relacionar com pessoas com a finalidade de estabelecer vínculos emocionais. Deci e Ryan (2000) consideram essa necessidade importante para também adquirir regulamentos sociais (normas, regras e valores) através da interação com o outro.

Segundo os autores da teoria da autodeterminação, três construtos resultantes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente são considerados relevantes para a compreensão dos processos motivacionais: desmotivação ou falta de motivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. (Guimarães, 2009; Reeve, 2014; Ryan & Deci, 2000a).

A Figura 1 mostra estes construtos dispostos em um *continuum* de autodeterminação da motivação, podendo apresentar variação desde a falta de motivação até o envolvimento e motivação. Na extremidade esquerda da figura, encontra-se a falta de motivação; na região central, apresentam-se os quatro tipos de motivação extrínseca: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada; e, na extremidade direita, está a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000a).

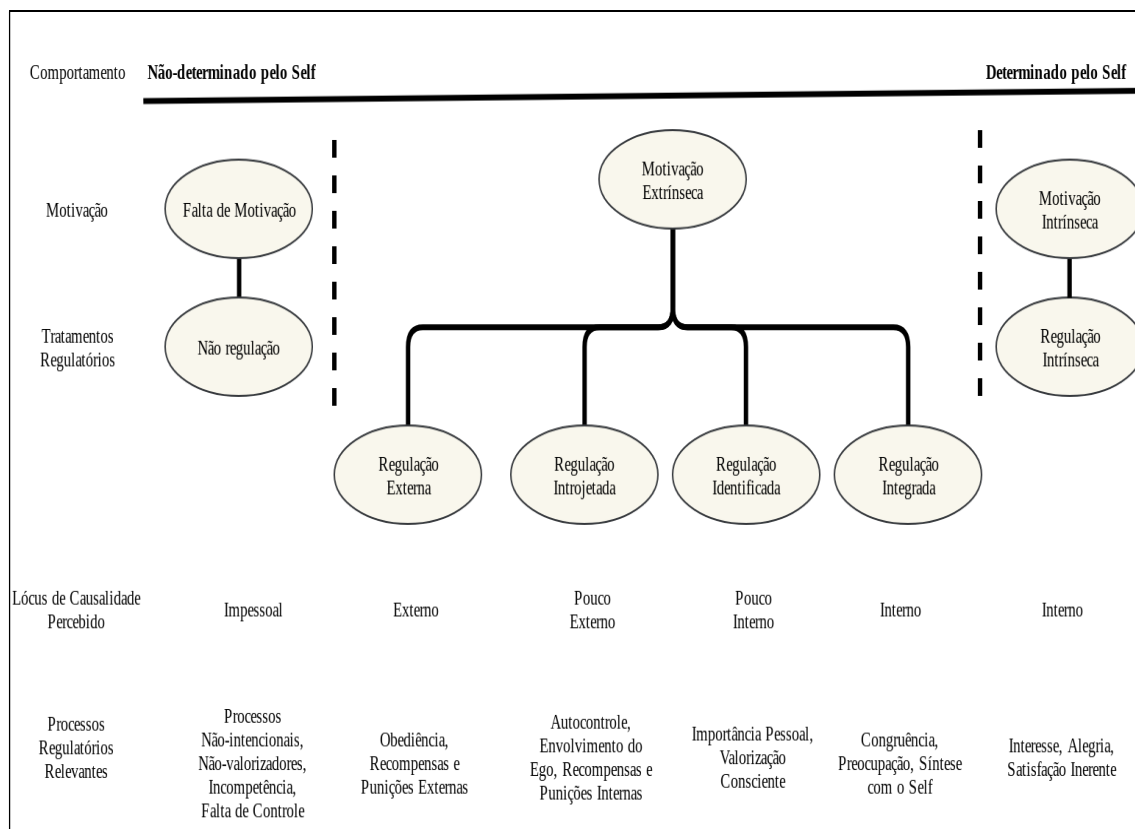


Figura 1 O *continuum* de Autodeterminação mostrando os tipos de motivação

Fonte: Ryan e Deci (2000a, tradução de Reeve, 2014, p. 97)

II.2.1.1 Motivação intrínseca

A motivação intrínseca tem sido associada diretamente à competência, à autodeterminação e à autonomia (Guimarães & Boruchovitch, 2004) identificada quando o indivíduo escolhe realizar uma determinada atividade simplesmente pelo prazer em realizá-la. As pessoas intrinsecamente motivadas fazem uma atividade espontaneamente, porque estão interessadas em usufruir da própria atividade, apresentando uma maior satisfação (Guimarães, 2009). A motivação intrínseca ocorre ainda quando os objetivos são significativos para o indivíduo e a realização da tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias “pressões externas, internas ou prêmios” pela sua concretização (Guimarães, 2009, p. 37).

Guimarães (2009, p. 38) descreve as seguintes características que identificam o envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado:

Apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos

resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

Estudos sobre a teoria da autodeterminação demonstram que o indivíduo com uma internalização de valores, tem uma motivação mais integrada ao seu *self*, demonstra comportamentos mais eficazes, persistência, interação ao grupo, segurança, lida melhor com os possíveis fracassos e possui uma propensão em ter uma melhor saúde e bem-estar psicológico (Guimarães, 2009; Ryan & Deci, 2000a). Um indivíduo intrinsecamente motivado apresenta prazer na curiosidade, concentração, melhor desempenho e disposição para aprender novas habilidades e encarar os desafios (Guimarães, 2009). Ao sentir progresso no seu processo de aprendizagem, o senso de eficácia é desenvolvido, produzindo expectativas positivas de desempenho e estimulando a motivação para a referida atividade (Guimarães, 2009). Indivíduos autodeterminados têm a capacidade de fazer suas próprias escolhas, como também de gerenciar a interação entre eles e o ambiente (Jones & Tech, 2009).

II.2.1.2 Motivação extrínseca

A motivação extrínseca está associada à dependência de algo externo para a realização de uma tarefa. Como exemplo, a obtenção de recompensas materiais ou sociais, ter reconhecimento, com o objetivo de satisfazer outras pessoas ou para demonstrar competências (Guimarães, 2009). A satisfação não depende da atividade em si, mas das consequências extrínsecas produzidas por essa atividade. O aluno extrinsecamente motivado realiza uma tarefa ou atividade com interesse em recompensas externas tangíveis (ou verbais ou sociais).

A motivação extrínseca pode ser experienciada de diferentes níveis pelo indivíduo, a depender como ele internaliza os fatores externos (Araújo, 2015). A regulação é a internalização da motivação extrínseca e divide-se em quatro tipos de regulação comportamental: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Reeve, 2014; Ryan & Deci, 2000a).

A regulação *externa* caracteriza-se quando o indivíduo busca razões externas para se envolver numa atividade, em busca de recompensas, incentivos ou para evitar punições. Reeve (2014, p. 98) refere-se à regulação externa como sendo “o protótipo da motivação extrínseca, não-determinada pelo *self*”. Esta é uma forma menos autônoma da motivação, onde a justificativa para envolver-se na atividade está relacionada a

fatores externos, como recompensas, ameaças: “posso ter problema se não o fizer” (Guimarães, 2009, p. 47). A motivação gerada através da regulação externa interfere negativamente no desempenho e, como consequência, nos resultados obtidos (Ryan & Deci, 2000a).

A regulação *introjetada* está relacionada a um tipo interno de regulação. Nesse tipo de motivação, o indivíduo realiza a atividade para evitar culpa ou ansiedade, ou agradar alguém. Dessa forma, não está vinculada com seus próprios desejos e propósitos: “vou me sentir culpado se não o fizer” (Deci & Ryan, 2000; Guimarães, 2009, p. 47).

A regulação *identificada* é a mais autônoma em relação às anteriores e acontece quando o indivíduo reflete sobre a atividade e a valoriza, concluindo sobre a viabilidade e utilidade da mesma. Há uma interiorização, mesmo que o motivo para realizar algo seja de origem externa e acredita na importância em realizar a atividade, razão do seu esforço: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo” (Decy & Ryan, 2000; Guimarães, 2009, p. 47; Reeve, 2014).

A regulação *integrada* é considerada o tipo de motivação extrínseca mais autônoma “e de maior autodeterminação” (Reeve, 2014, p. 99). Segundo Guimarães (2009, p. 48), “as pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção”. O indivíduo ao integrar formas internalizadas de pensar e de se comportar ao seu *self* torna a sua prática mais autodeterminada (Reeve, 2014). Assemelha-se com a motivação intrínseca, mas é considerada extrínseca pelo valor significativo que o indivíduo atribui ao resultado atingido pela ação (Decy & Ryan, 2000).

Dessa forma, vê-se que a motivação extrínseca pode ser apresentada de diferentes níveis (Ryan & Deci, 2000b). Segundo Ryan e Deci (2000b), os processos de “internalização e integração” tornam os comportamentos motivados extrinsicamente mais autodeterminados. Nesse sentido, Cardoso (2007) confirma que um dos fatores determinantes para dar continuidade à aprendizagem, no caso específico do período da adolescência, é a substituição dos fatores externos da motivação pelos fatores internos.

No contexto de aprendizagem musical, Araújo (2015) destaca os vários fatores que contribuem para a interiorização dos fatores externos: incentivos e valorização da atividade que estão realizando pelos professores, pais e pares; autopercepção sobre os

resultados alcançados através do estudo, provocando maior confiança nas suas capacidades; envolvimento com a atividade; e uma valorização pessoal. Razões como ser um músico de orquestra, tocar peças com nível mais difícil, gostar do instrumento, entre outros, são motivos para que a criança dê continuidade aos seus estudos (Cardoso, 2007).

A afirmação de que a utilização de estratégias extrínsecas possa prejudicar o interesse intrínseco pela tarefa tem gerado discussões e motivo de investigações (Guimarães, 2009). Hallam (2012) comenta que quando a recompensa externa é associada à competência em uma tarefa significativa para o indivíduo, a motivação intrínseca é estimulada e o motiva a dar continuidade a valorização da mesma. Por outro lado, quando a recompensa é relacionada como algo externamente imposto, como controle do comportamento, leva o indivíduo a fazer apenas o que é necessário, sem envolvimento na tarefa. Cameron e Pierce (1994), através da aplicação da metaanálise nos seus estudos, também observaram que as recompensas podem não afetar de forma negativa a motivação intrínseca.

Nessa direção, Reeve (2014, p. 98) aponta que a maioria das atividades exercidas no cotidiano dos indivíduos não é intrinsecamente motivada. Para ele, todos os tipos de motivação intrínseca envolvem “o ato de parear uma contingência extrínseca a algum comportamento solicitado”. Hallam (2012) cita exemplo de investigações que evidenciam que os indivíduos são motivados pela combinação entre motivos intrínsecos e extrínsecos. Na mesma direção, Lepper e Henderlong (2000) mostram uma relação existente entre a motivação intrínseca e extrínseca e juntas elas influenciam no comportamento do indivíduo.

II.2.1.3 Desmotivação

Hallam (2002, 2016) sugere que, para uma maior compreensão da motivação musical, é relevante considerar os fatores que levam os alunos a abandonarem os estudos. Segundo Driscoll (2009), há poucos estudos direcionados a esse tema. A falta de oportunidade e ausência de apoio dos pais podem ser motivos para que as crianças não vivenciem a experiência musical (Hallam, 2016). Pesquisas têm relatado um declínio na motivação e na valorização da aprendizagem musical na idade compreendida entre os 10 e os 12 anos (O’Neill, 2005; Wigfield & Eccles, 2000). O estudo realizado por Driscoll (2009) mostrou um grande número de desistência do

estudo da música (vocal e instrumental) quando as crianças iniciam a escola secundária. Outros fatores que justificam o abandono do estudo de música ressaltados pelo autor foram lições desinteressantes, ambiente competitivo, falta de interesse do aluno, limitações financeiras, baixo autoconceito e ausência de atividades em grupo (Driscoll, 2009).

Estudos evidenciam ainda que o perfil dos que não dão continuidade à aprendizagem musical tem a tendência de praticar menos, possuem uma percepção negativa sobre suas capacidades musicais, recebem pouco apoio da família, tem a sensação de falta de progresso na aprendizagem, pouco envolvimento com as atividades e com exames e falta de amigos no meio musical (Hallam, 2002, 2016). Os alunos desmotivados demonstram comportamento negativo e pessimismo diante à aprendizagem. Apresentam-se passivos, não são perseverantes, evitam desafios, utilizam repetidamente estratégias não eficazes e demonstram ansiedade, irritação, depressão e aborrecimento (Lemos, 2005).

Para compreender os fatores que causam o abandono escolar, Finn (1989) baseou-se em um dos modelos criados por ele, chamado “participação-identificação”. Este modelo está relacionado com o envolvimento do aluno na escola, tanto no aspecto comportamental como emocional. Para o autor, a qualidade do ensino e as capacidades do aluno relacionam-se diretamente no sucesso alcançado pelo desempenho acadêmico e pelos resultados escolares. Ao atingir o sucesso escolar, o aluno obtém uma maior identificação, valorização e sentimento de pertença com a escola, promovendo uma maior participação desse aluno nas atividades escolares. Observa-se que criar oportunidades de sucesso ao aluno é uma condição importante para estimular o seu empenho e interesse (Lemos, 2005). Do contrário, práticas escolares deficientes e baixo desempenho conduzem ao insucesso escolar, reduzindo a autoestima do aluno e a valorização da escola pelo mesmo, contribuindo para uma desmotivação do estudo (Finn, 1989; Sousa, 2003).

Segundo Sousa (2003), alguns autores justificam o declínio na motivação com relação à escola tradicional mais especificamente, pela pouca valorização da motivação intrínseca relativamente à motivação extrínseca, através de recompensas, prêmios, avaliações e competitividade. Este exemplo pode ser transportado para a música. Através do avanço de nível, os alunos são expostos às audições, concursos e avaliações, que podem assim ter um efeito negativo na motivação (Davidson, Sloboda & Howe,

1995/1996). Segundo Sousa (2003), os alunos que desistem têm também baixo grau de motivação extrínseca, pelo pouco apoio recebido da família e dos professores.

Estudos têm investigado sobre os motivos que causam a diminuição da motivação dos estudantes para aprender (Mota, 1999b; Sousa, 2003). Como exemplo, a pesquisa realizada por Sousa (2003) observou em escolas de Música de Portugal que apesar de haver um grande número de crianças e jovens interessados em aprender música e tocar um instrumento musical, são poucos os que concluem o curso de instrumento, resultando num alto índice de insucesso e abandono. Mota (1999b), ao realizar um estudo em três escolas de diferentes perfis socioeconômico em Portugal, percebeu um declínio de habilidade musical e motivação dos alunos de escolas de educação básica e, em maior quantidade, na escola específica de música. Boal-Palheiros (2014) justifica a falta de motivação como um dos principais motivos de abandono do ensino vocacional de música. Estudos citados por Austin e colegas (2006) perceberam declínio na competência musical entre crianças australianas e concluíram que a autopercepção negativa em relação à habilidade musical é frequente nas sociedades ocidentais, atribuindo a visão de competência musical como algo especializado e uma “habilidade elitista” (Austin, Renwick & McPherson, 2006, p. 223, tradução da pesquisadora), ao contrário de outras culturas não ocidentais, onde todos os integrantes da comunidade participam do fazer musical.

Sousa (2003) identifica alguns fatores que ocasionam o abandono do estudo do instrumento, tais como: ausência de autoconfiança e de apoio da família, sentir-se não apto musicalmente e a falta de tempo para dedicar ao instrumento por ter que conciliar a música com outras atividades. O não desenvolvimento das capacidades cognitivas poderá resultar em um baixo nível de aprendizagem e, conseqüentemente, gerar uma desmotivação e possível abandono (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996). Howe e Sloboda (1992) comentam que um julgamento negativo dos pares com relação à música poderá influenciar no abandono do estudo de música pela criança. Outras causas de abandono são citadas por pesquisadores, como a idade, o estado de conservação do instrumento, submissão obrigatória de mudança de instrumento, fatores econômicos e a não identificação com o seu instrumento ou julgar o seu estudo muito difícil (Sousa, 2003).

II.2.2 Teoria e modelo expectativa-valor

As teorias modernas de expectativa-valor são fundamentadas no modelo de Atkinson (1964) em que relaciona o desempenho, a persistência e a escolha com a crença do indivíduo voltada para as expectativas e valor da atividade (Eccles & Wigfield, 2002b). No entanto, os componentes expectativa e valor nas teorias modernas são relacionados entre si e abrangem amplos fatores psicológicos e sociais/culturais (Eccles & Wigfield, 2002b). O modelo de expectativa e valor criado por Eccles e colegas, conforme afirmam Eccles e Wigfield (2002b), relaciona-se com a realização. Nesse modelo, entende-se que as escolhas realizadas pelo indivíduo são geradas por ação das características positivas e negativas da tarefa, associada ao seu custo. O valor e a possibilidade de sucesso na realização da tarefa escolhida são fatores determinantes para a escolha realizada e envolvimento da mesma.

Sendo assim, a expectativa e valor da tarefa são influenciados pela percepção de competência, percepção da dificuldade da tarefa, metas individuais (Wigfield & Eccles, 1992) e autoesquema¹² (Eccles & Wigfield, 2002b). Fatores externos também podem influenciar no desempenho e na motivação do indivíduo.

As teorias têm comprovado que estudantes mostram-se mais motivados quando a aprendizagem conduz a objetivos a longo prazo, em relação a um de tempo reduzido. Também tem revelado que tarefas consideradas pouco relevantes para seus objetivos proporcionam pouca motivação comparada às que tinham uma maior relevância para seu futuro (Jones & Tech, 2009). Conclui-se que, para haver motivação na realização da tarefa, é necessário que esta seja valorizada pelo estudante e que este acredite na possibilidade de ser bem sucedido no futuro, explicando assim a continuação ou não dos estudos da música (Cogdill, 2015; Hallam, 2016; O'Neill & Mcpherson, 2002). Dessa forma, a escolha para realizar determinada atividade está diretamente influenciada com as expectativas relacionadas à possibilidade de sucesso e à percepção da importância ou valor da atividade a ser realizada (Eccles, 1982; Sousa, 2003, p.46).

Na teoria expectativa e valor, a crença sobre o valor subjetivo de uma tarefa específica inclui quatro componentes: o interesse intrínseco, a utilidade da tarefa, a importância da tarefa e o custo para sua realização (Locatelli, Bzunek & Guimarães, 2007). Locatelli, Bzunek e Guimarães (2007) explicam cada componente:

¹² Self-schema

O aspecto de interesse intrínseco configura-se quando a pessoa sente prazer na realização da tarefa; a utilidade refere-se ao grau em que a pessoa julga que a tarefa é o meio para realizar algum plano futuro; a importância, ligada a aspectos da identidade, significa que o cumprimento de uma tarefa é visto como central no atendimento de necessidades pessoais como de poder, afiliação, entre outras; e o custo refere-se a esforço e possíveis sacrifícios para executar a tarefa (Locatelli, Bzunek & Guimarães, 2007, p. 269).

Em consonância com Locatelli e colegas (2007), Hallam (2006) entende que os componentes valor intrínseco/interesse, importância e utilidade estão relacionados com o senso de identidade musical do indivíduo, influenciando no seu envolvimento com a música e nas suas perspectivas musicais futuras.

O interesse é uma variável motivacional, está relacionado ao estado psicológico do envolvente e tem um caráter afetivo positivo (Hidi & Renninger, 2006). Refere-se à atenção, à memória, ao envolvimento cognitivo, à compreensão, à definição de objetivos, às estratégias de aprendizagem e realização (Hidi & Renninger, 2006; Jones & Tech, 2009).

Baseado na teoria expectativa-valor, McPherson e McCormick (2007) realizaram um estudo com 723 alunos de instrumento com idades entre os 9 e os 19 anos. Os autores procuraram verificar as expectativas dos alunos antes do exame de *performance* musical, através da aplicação de um questionário. Quatro construtos da expectativa-valor foram considerados: valor da realização, valor intrínseco, valor utilitário e custo. Concluíram, a partir do resultado da investigação, que o sucesso na avaliação de música estava associado às expectativas e valorização dos estudantes sobre suas próprias capacidades musicais, sendo determinantes para seu desempenho.

Nessa perspectiva, um outro estudo realizado por McPherson e O'Neill (2010) procurou examinar a motivação dos alunos em contextos formais e não formais de oito países. A música foi comparada a outras disciplinas escolares em níveis diferenciados. Os resultados apontaram expectativas baixas relacionadas à competência e valor pela música em relação a outras disciplinas, com exceção do Brasil. Entretanto, no referido país, os alunos que tinham aula de música na escola demonstraram menores índices de interesse, importância e utilidade (Hentschke, 2010) e, ao contrário dos outros países, o interesse, a importância e a utilidade da música aumentaram com o avanço dos níveis escolares (Hentschke et al., 2009).

II.2.3 Teoria da atribuição

A teoria da atribuição integra o construto de expectativa e valor, envolvendo crenças relacionadas às capacidades e expectativa de sucesso e a valorização da realização (Graham & Taylor, 2001 citado em Eccles & Wigfield, 2002b). Segundo Martini e Boruchovitch (2009), a teoria atribucional de Weiner (1985) é uma das mais aplicadas nas investigações científicas na área da educação. Essa teoria é fundamentada nas interpretações dos indivíduos com relação aos resultados obtidos. Weiner (1992) apontou seis motivos como umas das mais importantes atribuições causais dos indivíduos para os resultados da realização: a capacidade, o esforço, a dificuldade ou facilidade da tarefa, as estratégias utilizadas para uma realização de sucesso, a percepção da função do professor diante a aprendizagem e a sorte. Estes fatores definem os esforços direcionados para a realização.

As causas atribuídas ao sucesso e ao fracasso são classificadas por Weiner (1985) em três dimensões da causalidade: localização (*locus*), controlabilidade e estabilidade, e todas elas vivenciam experiências emocionais como a “raiva, gratidão, culpa, desesperança, pena, orgulho e vergonha” (Weiner, 1985, p. 548, tradução da pesquisadora¹³). Estas emoções interferem diretamente no comportamento de realização. A *localização (locus)* quando o indivíduo identifica se a causa é interna ou externa, tendo reação emocional no indivíduo.

O sucesso quando atribuído a uma causa interna resultará no orgulho, entretanto, sentimento contrário de vergonha virá à tona quando a causa for classificada como interna (Martini & Boruchovitch, 2009). Quanto à controlabilidade, entende-se quando o indivíduo tem ou não a percepção do controle exercida sobre a causa, influenciando na escolha das atividades, no esforço e na persistência (Weiner, 1985).

Por fim, a estabilidade é percebida quando o indivíduo compreende a causa como estável, havendo possibilidade de repetição de uma mesma situação vivenciada. Quando não são estáveis, há possibilidade de uma mudança nos resultados futuros (Martini & Boruchovitch, 2009). As “dimensões da causalidade” como também as percepções dos indivíduos referentes aos sucessos e fracassos no ambiente escolar tem consequência no seu rendimento, nas suas emoções e na motivação para aprender (Almeida & Guisande, 2010).

¹³ Anger, gratitude, guilt, hopelessness, pity, pride, and shame.

II.2.4 Teoria do fluxo

A teoria do fluxo foi desenvolvida por Csikszentmihalyi (1990) e está relacionada com os estudos da Psicologia Positiva (Nunes, 2007 citado em Araújo & Andrade, 2011), uma nova vertente da Psicologia, que atribui às emoções positivas um papel importante para o desenvolvimento humano. O “estado de fluxo” é definido por Csikszentmihalyi (1990) como um estado de envolvimento intenso com a atividade realizada, gerado a partir de componentes afetivos da motivação vinculados à motivação intrínseca e à concentração, que direcionam a execução da atividade. Para o autor, o estabelecimento de metas claras é o passo inicial para que, em seguida, o indivíduo possa atingir a etapa da concentração.

O total comprometimento na atividade e a utilização das habilidades para ultrapassar um desafio têm grandes possibilidades de gerar o estado de fluxo (Reeve, 2014). Ao realizar uma tarefa, a mente encontra-se em estado de concentração levando a perda da noção de tempo, vinculada a uma emoção positiva como sensação de bem-estar, alegria e satisfação da sua necessidade de competência.

Desta forma, o estado de fluxo ocorre quando o indivíduo se encontra totalmente imerso na execução de uma atividade que lhe proporcione desafio, estimulando as suas capacidades (O’Neill, 1999b). É relevante que haja um equilíbrio entre a sua capacidade e as oportunidades disponíveis e desafios para a ação (Custodero, 2006; Hallam, 2002, 2016; O’Neill, 1999b), experimentando, assim, emoções positivas como o prazer (Hallam, 2002). Se os desafios são maiores que as possibilidades do indivíduo, é gerada ansiedade, preocupação e conseqüentemente frustração. Do contrário, se os desafios são inferiores às suas habilidades, podem causar o tédio, apatia e desinteresse (Araújo, 2015; Csikszentmihalyi, 1990, 1999; Hallam, 2002; O’Neill, 1999b).

No caso particular da Música/Educação Musical, a Teoria de fluxo encontra-se como referencial em várias investigações no âmbito da cognição, da aprendizagem e da *performance* musical, a fim de compreender fatores que contribuem para a motivação. Alguns autores relevantes são: Araújo e Picker (2008a, 2008b), Custodero (2006) e O’Neill (1999a, 1999b), (Araújo & Andrade, 2011), entre outros. Nesta subseção, destacam-se os estudos de Custodero (2006), O’Neill (1999a) e Araújo e Andrade (2011).

Custodero (2006) cita estudos realizados com crianças, sendo possível perceber de que forma a interferência dos adultos resulta em estímulo ou bloqueio da experiência de fluxo. O estado de fluxo foi percebido quando as crianças eram solicitadas com objetivos claros e com incentivo à autonomia. Do contrário, quando a “intervenção dos adultos interferia na apropriação do material musical pela criança, o fluxo era bloqueado” (Custodero, 2006, p. 391). Através de observações de interações de estudantes com a música tendo o foco nos seus esforços voltados às suas experiências musicais positivas, Custodero (2006, p. 389) sugeriu três princípios aplicados à educação musical: o estabelecimento de desafios “apropriados”, o desenvolvimento da autonomia e a valorização da cultura do aluno nas atividades musicais desenvolvidas.

O'Neill (1999a) procurou relacionar a quantidade de tempo de estudo com o reportamento para a experiência de fluxo em jovens com faixa etária entre 12 e 16 anos, com níveis diferenciados de *performance*. Foi utilizado o método *Experience Sampling/ESM* desenvolvido por Csikszentmihalyi, no início de 1970. No período de uma semana, ao sinal de um *pager* eletrônico, tocado em horários aleatoriamente a cada duas horas do dia, os participantes relataram em um livreto atividades diárias, descrições de pensamentos no período de uma semana.

Os resultados da pesquisa mostraram que os contextos avaliativos contribuem para a redução da experiência de fluxo, especialmente em alunos considerados menos habilidosos na prática instrumental. Desta forma, a autora adverte aos docentes envolvidos no ensino instrumental para que apliquem diferentes estratégias, com a finalidade de motivar os estudantes que apresentam mais dificuldades, a fim de lhes proporcionar a qualidade intrínseca de suas experiências musicais.

Outra investigação realizada por Araújo e Andrade (2011) verificou, por meio do relato de dois músicos, a presença de elementos constituintes da experiência do fluxo. Os dois estudos de caso foram práticas musicais de dois músicos profissionais com atuação em contextos diferentes (de música erudita e de música popular). Os resultados indicaram, no contexto da prática musical, componentes significativos da experiência do fluxo, como: as metas, a concentração e a emoção.

Estes dados evidenciaram grande significado no contexto do ensino e da aprendizagem musical, para auxiliar músicos e docentes a compreender e orientar os mecanismos que contribuem para a permanência e o abandono das práticas musicais

pelos alunos. A experiência de fluxo favorece o desenvolvimento das habilidades e consequentemente o aumento da autoestima proporcionando assim a motivação na *performance* musical.

II.2.5 Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva tem como autor Albert Bandura e ainda encontra-se em “construção” (Azzi & Polydoro, 2006, p. 17). Em 1986, a teoria recebeu essa denominação a partir da publicação do livro *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*.

Na Teoria Social Cognitiva, a autoeficácia é o principal construto e entende que o comportamento humano é o resultado de uma frequente *interação recíproca triádica* (Bandura, 2008c) e bidirecional entre o indivíduo (fatores pessoais-cognitivos, afetivos e biológicos), influências comportamentais e o ambiente (Bandura, 1986, 2008c; Cereser & Hentschke, 2015; Pajares & Olaz, 2008).

A partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva, esses três fatores referidos são considerados determinantes para o funcionamento humano, conforme ilustra a Figura 2.

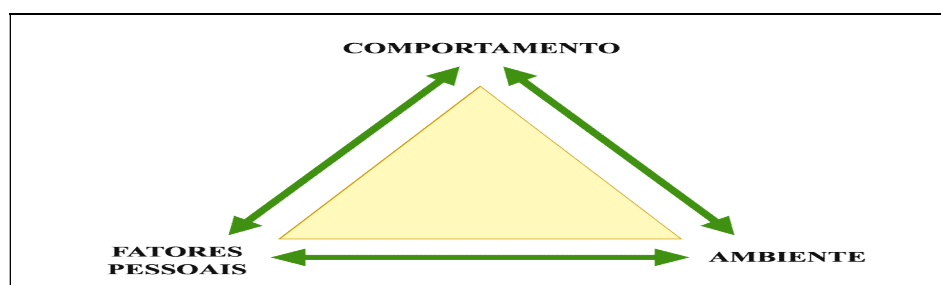


Figura 2 Esquema representativo da reciprocidade triádica
Fonte: Adaptado de Bandura (1997 citado em Azzi & Polydoro, 2006, p. 18)

A percepção da autoeficácia é moldada de acordo com essa interação entre o indivíduo e o ambiente (Azzi & Polydoro, 2006). Os indivíduos exercem influência sobre o seu comportamento, adquirem uma perspectiva diante o ambiente apresentado e desenvolvem autoestímulos e incentivos. Além da compreensão da função da cognição e do *self* no processo motivacional, o fator social é também levado em consideração por acreditar nas interações socioculturais existentes no ambiente no qual o indivíduo se desenvolve.

A influência que esses três fatores interconectados exercem é variada, dependendo de cada indivíduo e das diferentes circunstâncias de aprendizagem. Para Cavalcanti (2009b), em algumas situações o fator ambiental pode influenciar de maneira limitada, enquanto em determinados contextos o comportamento é fundamental, e para outros, os fatores cognitivos são determinantes. A autora conclui afirmando que “os fatores que compõem o sistema triádico exercem uma influência dinâmica, relativa e variável que é direcionada pelas características individuais e circunstanciais” (Cavalcanti, 2009b, p. 94).

Essa Teoria aplica a perspectiva de agência para o autodesenvolvimento (Bandura, 2008a), partindo do princípio que o indivíduo é agente da sua própria história. Segundo Bandura, “ser agente” é a capacidade que o indivíduo tem de agir por si mesmo, de uma maneira intencional, permitindo-o desenvolver, adaptar e renovar, mudando suas vidas (Bandura, 2008a; 2008b) e as suas autocrenças, a forma como creem, pensam e sentem refletem no seu comportamento (Bandura, 1986). Dessa forma, ele é capaz de selecionar, planejar, aprender com experiências vivenciadas e através de observações, interpretar, regular e avaliar suas ações, para assim, adaptar e influenciar o seu ambiente (Bandura, 2008a; Cereser, 2011).

As principais características da agência humana são: a *intencionalidade*, a *antecipação*, a *autorreflexão* e a *autorreatividade* (Bandura, 2008a). A *intencionalidade* é caracterizada quando são realizados planos de ação, estabelecendo estratégias com propósitos definidos. Entretanto, apesar dos atos serem intencionais, os seus efeitos podem ser imprevisíveis. Os planos e ações estabelecidos pelo indivíduo são desenvolvidos a partir da possibilidade de obter resultados positivos futuros, evitando àqueles indesejáveis. Através do “pensamento antecipatório”, o indivíduo é motivado e autorregulado, direcionando seu comportamento a fim de atingir seus objetivos futuros (Bandura, 2008a, p. 75).

O “monitoramento” da ação e dos aspectos cognitivos e ambientais têm “influências autorreativas” ao comparar o desempenho com os objetivos almejados e os padrões pessoais (Bandura, 2008a, p. 76). Quanto à autorreflexão presente nesse processo, Bandura (2008a) define como a capacidade metacognitiva¹⁴, de reflexão sobre

¹⁴ Metacognição é o termo utilizado para definir o conhecimento dos próprios processos cognitivos da aprendizagem. As estratégias metacognitivas são direcionadas ao “planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem e *performance*” (Hallam, 2016, p. 484).

si e percepção de autoeficácia, autoavaliação, significado das buscas almejadas, adaptação dos pensamentos e ações.

Segundo Bandura (2008a), as pessoas estão inseridas em sistemas sociais e consequentemente, conectadas com uma rede de influências socioestruturais. A teoria social cognitiva classifica três modos diferentes de agência humana: a *pessoal*, a *delegada* e a *coletiva*. Na *agência pessoal*, o indivíduo influencia no modo de agir de forma para que atinja os resultados desejados. Ao contrário da agência pessoal, na *agência delegada*, o indivíduo sente-se incapaz, dependendo da eficácia social, como competência, poder e influências, para que atinja os seus objetivos. Na *agência coletiva*, a crença das pessoas está no seu poder coletivo para atingir o resultado almejado. Sobre essa agência, Bandura complementa (2006, p.316, tradução da pesquisadora¹⁵):

As realizações de um grupo são o produto não só do conhecimento compartilhado e competências dos diferentes membros, mas também da interação, coordenação e dinâmicas sinérgicas de suas transações. Portanto, eficácia coletiva não é simplesmente a soma das crenças de eficácia individual dos membros. Pelo contrário, é uma propriedade emergente de nível de grupo. Um grupo opera através do comportamento de seus membros. São as pessoas agindo de forma coordenada em uma crença compartilhada, não uma mente grupal desencarnada que está fazendo a cognição, aspiração, motivação e regulação. Não há entidade que opera independentemente das crenças e ações dos indivíduos que compõem um sistema social.

Estudos citados por Bandura (2008a) mostram a influência da percepção de eficácia coletiva em relação ao trabalho em grupo nos diferentes contextos.

II.2.5.1 Autoeficácia

A autoeficácia é um construto psicológico conceituado pelo psicólogo Albert Bandura no ano de 1977 (Cereser & Hentschke, 2015). Segundo Azzi e Polydoro (2006), a autoeficácia faz parte da Teoria Social Cognitiva, sendo necessário ser analisada juntamente para uma melhor fundamentação.

Schunk foi um dos pioneiros em investigações com aplicação desse conceito no contexto escolar, voltada à motivação na aprendizagem (Bzuneck, 2009b). A autoeficácia é uma crença que o indivíduo possui com relação a sua capacidade de

¹⁵ A group's attainments are the product not only of shared knowledge and skills of the different members, but also of the interactive, coordinative, and synergistic dynamics of their transactions. Therefore, perceived collective efficacy is not simply the sum of the efficacy beliefs of individual members. Rather, it is an emergent group-level property. A group operates through the behavior of its members. It is people acting coordinatively on a shared belief, not a disembodied group mind that is doing the cognizing, aspiring, motivating, and regulating. There is no emergent entity that operates independently of the beliefs and actions of the individuals who make up a social system.

realizar com sucesso uma atividade específica, refletindo nas suas escolhas e no seu desempenho (Bandura, 1995, 1997, 2006). Não é suficiente que o indivíduo tenha a capacidade, mas sim, que acredite que a possua (Bzuneck, 2009b).

A crença na eficácia é considerada uma característica relevante para o funcionamento humano, por afetar o comportamento do indivíduo e influenciar intensamente nas metas e aspirações, na expectativa de resultado, nas emoções, na percepção do contexto social inserido (Bandura, 1997, 2006) e na “qualidade de sua vida emocional” (Bandura, 2006, p. 309). Pajares e Olaz acreditam que as crenças de autoeficácia fortalecidas “promovem as realizações humanas e o bem-estar de incontáveis maneiras” (Pajares & Olaz, 2008, p. 106).

Estudos citados por Bzuneck (2009b) revelam que alunos com alto nível de crença de autoeficácia apresentam-se mais resistentes e resilientes às adversidades, tem um melhor desempenho e rendimento na aprendizagem e utilizam estratégias eficazes. As expectativas, percepções, julgamentos ou crenças de autoeficácia influenciam como fatores determinantes e reguladores da motivação, do comportamento e do afeto. Em consonância com Bzuneck (2009b), pesquisas comprovam que o aluno que acredita na sua capacidade para alcançar o sucesso, dispõe de mais esforço e tempo na realização da atividade e demonstra menos ansiedade (Jones & Tech, 2009).

Um estudo realizado por Nielsen (2004) investigou a relação das crenças de autoeficácia com as estratégias de aprendizagem e estudo de estudantes de música avançados. O estudo apontou que os alunos com alto índice de eficácia se envolveram na atividade utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas ao serem comparados com alunos com baixa eficácia.

As crenças da autoeficácia influenciam na *escolha* das ações dos indivíduos e esta seleção está condicionada às atividades que o indivíduo se sinta confiante e competente e com maior probabilidade em realizá-las com sucesso (Bandura, 1997; Nogueira, 2002; Pajares & Olaz, 2008). Os julgamentos de autoeficácia de um indivíduo indicam a intensidade da sua motivação que, se for elevada, pulsiona a dedicação, o esforço face às atividades e o estabelecimento de metas (Bandura, 1986; Bzuneck, 2009).

Bandura (1989) cita o exemplo de várias personalidades históricas que no início de suas carreiras foram perseverantes diante aos inúmeros obstáculos surgidos no

percurso de vida, e por acreditarem nas suas capacidades conseguiram atingir seus objetivos. Como exemplos, o romancista Saroyan, o escritor James Joyce, os pintores Van Gogh e Rodin e o compositor Stravinsky. Entretanto, existem indivíduos que não acreditam nas suas capacidades. Encaram com maior dificuldade o desenvolvimento de suas atividades, e em muitos casos não são persistentes diante dos obstáculos por duvidarem que possam realizá-los com sucesso. O seu pensamento está focado nas suas deficiências pessoais e sobre os possíveis empecilhos que enfrentarão na sua trajetória, ao invés de direcionar para os resultados positivos, gerando assim uma situação de fracasso (Cavalcanti, 2009b).

A autoestima é um construto distinto da percepção de eficácia (Bandura, 2006) e está ligada a julgamentos de autovalor. A pessoa pode ter baixa autoestima, mas elevada autoeficácia por acreditar ser capaz de realizar uma tarefa específica. A competência percebida e a autoestima apesar de serem construtos diferenciados, em determinados domínios a competência pode afetar a autoestima. A importância do domínio para o indivíduo é determinante para que o nível de autoestima seja elevado ou baixo. A autoeficácia e o autoconceito apesar de também serem distintos, eles se complementam (Bzuneck, 2009b). O construto autoconceito é a percepção e julgamento realizados pelo indivíduo sobre sua própria capacidade para realizar uma atividade. Essas percepções de competências podem diferenciar de acordo com determinados domínios. O indivíduo pode revelar competência em determinada área e noutra não, e assim demonstrar diferença com relação ao comportamento motivado.

Os instrumentistas do mesmo nível técnico, porém com níveis de confiança diferenciados, poderão apresentar desempenhos distintos num mesmo contexto de avaliação. Ao duvidarem da sua própria capacidade, terão resultados inferiores ao esperado, ao contrário do que acontece com aqueles que demonstram uma maior autoconfiança. Segundo Cavalcanti (2009b), é importante também considerar a existência de muitas variáveis interagindo com esse resultado, apesar da influência que exerce a autoeficácia no referente contexto.

A vivência da experiência do sucesso é a principal influência para aumentar a crença do indivíduo sobre sua capacidade de realizar com sucesso uma atividade específica (Bandura, 1977, 1986). Outros fatores também contribuem para criar e desenvolver as crenças de autoeficácia: a *experiência vicária*, os *estados somáticos e emocionais* e a *persuasão verbal*.

A *experiência vicária* ocorre quando o indivíduo aprende através da observação e da comparação com os seus pares durante a atividade, podendo alterar as crenças de eficácia (Bzuneck, 2009b; Cereser, 2011; Pajares & Oláz, 2008). O indivíduo adquire conhecimento e um novo comportamento através da observação, não apenas por meio da experiência, podendo ser “um guia para ação futura” (Pajares & Oláz, 2008, p. 101). Os autores consideram a experiência vicária “poderosa” quando os modelos observados possuem atributos semelhantes ao observador, sendo referência para que o indivíduo acredite na sua capacidade de atingir igualmente resultado observado (Pajares & Oláz, 2008, p. 104). Entretanto, segundo os autores, se o modelo tiver um resultado negativo, vai haver um efeito contrário, prejudicando a crença dos observadores sobre suas capacidades.

Os estados somáticos e emocionais como estresse, ansiedade, excitação e diferentes estados de humor diante a realização de uma atividade podem ser indicadores de crença de autoeficácia, levando ao sucesso ou ao fracasso e, inclusive, estimular o bem-estar emocional pode aumentar a crença de autoeficácia (Pajares & Oláz, 2008). A crença nas capacidades gera pensamentos positivos e serenidade, ao contrário dos que se consideram incapazes, em que padrões de pensamentos negativos são ativados, interferindo na execução e no desempenho da ação (Bandura, 1997; Nogueira, 2002; Pajares & Olaz, 2008). Estudos na área da neurociência comprovam a importância dos fenômenos emocionais na atuação das atividades cognitivas humanas (Damásio, 2003b).

A persuasão verbal são as informações sobre o seu desempenho e suas competências que o indivíduo recebe de pessoas em quem confia, podendo estimular a autoeficácia (Bzuneck, 2009b). As persuasões positivas podem “encorajar e empoderar”, ao contrário da negativa que provoca frustração e diminuição da crença de autoeficácia (Pajares & Oláz, 2008, p. 105).

O encorajamento¹⁶ de um especialista sobre a sua *performance* realizada é um fator relevante para provocar um efeito positivo ocasionado pela sensação de realizar bem uma tarefa (Tuckman & Sexton, 2012). Os autores perceberam uma relação entre o encorajamento e o aumento da percepção das capacidades para realizar as tarefas com sucesso, que conseqüentemente resultou no aumento da autoeficácia e da motivação

¹⁶ Os autores referem-se à encorajamento, o *feedback* recebido pelos estudantes a fim de sentir-se bem em relação as suas próprias capacidades de *performance* durante a realização de uma tarefa educativa.

para continuar a tarefa. Os autores concluíram que “quanto mais as pessoas acreditam em si próprias, melhor é o seu desempenho, e, quanto melhor é o seu desempenho, mais acreditam em si mesmas” (Tuckman & Nexton, 2012, p. 812). Baseado nesses resultados, os autores advertem sobre a importância da prática do *feedback* “qualitativamente encorajador”, focado nos pontos positivos de uma *performance*, evitando assim a evidência ao erro.

Em consonância com Tuckman e Nexton (2012), o estudo realizado por Schunk (1982) mostrou que o *feedback* que as crianças recebiam, reforçando a confiança e o esforço dirigido às atividades, resultaram no seu progresso, “atualização” das suas capacidades através do esforço (Schunk, 1982, p. 549). Foi percebido aumento da autoeficácia e do envolvimento da atividade realizada e desenvolvimento de competências (Schunk, 1982). E, como falado anteriormente, quanto mais o indivíduo acredita nas suas capacidades, maior é o esforço e a persistência para enfrentar os desafios e apresentam-se mais resilientes diante os obstáculos (Pajares & Olaz, 2008).

As crenças da autoeficácia são desenvolvidas a partir da percepção e interpretação dos resultados das realizações das tarefas. Quando os resultados são bem-sucedidos, a crença da autoeficácia aumenta, e o efeito é positivo. Ao contrário, quando os resultados são considerados como fracasso, a crença da autoeficácia diminui, e o efeito é negativo.

É importante salientar que atingir o sucesso nos resultados de desempenho sem esforço, não é considerado positivo. O sucesso faz com que a crença na autoeficácia fique elevada e isso poderá ser prejudicial para o indivíduo ao ser confrontado com as falhas, principalmente num momento em que o senso de eficácia já esteja elevado. Se os resultados bem-sucedidos são atingidos com frequência, ao se deparar com a falha, poderá haver um desestímulo.

As falhas, em algumas situações, podem ser interpretadas de forma positiva, ao compreender que para atingir bons resultados é necessário muito esforço. Lemos (2005) comenta sobre a importância de o professor ensinar ao aluno a lidar “eficazmente” com os insucessos e procurar aprender com os erros. Muitos professores evitam criticar o aluno com receio de prejudicar a sua autoestima. É importante que o professor ofereça ao aluno *feedback*¹⁷ sobre suas atividades e estratégias utilizadas.

¹⁷ Informações sobre o desempenho (Reeve, 2014).

Por outro lado, quando o sucesso em uma atividade é derivado do próprio esforço na superação dos obstáculos gera, na maioria das vezes, um aumento da crença da própria capacidade para a realização e para atingir os objetivos almejados (Bandura, 1997). Porém, os indivíduos que experimentam o fracasso com alguma regularidade, mas apresentam um progresso ao longo prazo, são mais propensos a aumentar as suas percepções de eficácia em relação aos indivíduos que têm sucesso, mas apresenta baixo nível de desempenho em relação ao caso anterior (Bandura, 1981).

Conclui-se que as crenças da autoeficácia aliadas ao desenvolvimento das habilidades e conhecimentos são determinantes para um resultado positivo na aprendizagem, demonstrando mais interesse e envolvimento e esforço em todo o processo de aprendizagem para a realização da ação e superação dos possíveis obstáculos. No caso específico do ambiente de aprendizagem, é relevante que o professor favoreça oportunidades de progresso e sucesso, aumento de crença das capacidades dos alunos, estabelecimento e cumprimento de metas, e proporcione atividades significativas (Bzuneck 2009b). Estas características reforçam as crenças de autoeficácia dos alunos e promovem a motivação intrínseca.

As crenças da autoeficácia também envolvem processos de autorregulação. Polydoro e Azzi (2008) esclarecem como sendo um mecanismo interno consciente e voluntário que controla seu comportamento, seus pensamentos e seus sentimentos pessoais a partir de metas e padrões pessoais.

O aluno autorregulado é mais participativo no seu processo de aprendizagem e mais capacitado para aplicar estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem de forma eficaz (Bzuneck, 2009b). Hallam (2001) considera que essa competência seja para o músico tão importante quanto às auditivas ou motoras, sendo fator determinante para um desempenho positivo no processo de aprendizagem.

II.3 Modelo de motivação em música

O modelo de motivação em música é concebido especificamente para a aprendizagem musical e está enquadrado numa perspectiva sociocognitivista da aprendizagem. Este modelo foi adotado nesta investigação, por abranger amplos elementos para a compreensão da motivação na aprendizagem musical, considerando os fatores individuais e ambientais e a interação entre eles. Este modelo foi criado por

Hallam (2002, 2005, 2006, 2016) e conjuga diferentes construtos de perspectivas teóricas sobre a motivação na aprendizagem: motivação intrínseca e extrínseca; autoeficácia e autoconceito; metas de realização, atribuições de sucesso e fracasso; expectativa de sucesso e valor da tarefa. Esses construtos funcionam como orientadores motivacionais da aprendizagem dos participantes a partir dos dados recolhidos nas entrevistas. Na perspectiva de Jesus (2000, p. 142), a “integração teórica” agrega construtos de diversas teorias que tenham os mesmos pressupostos teóricos-epistemológicos para que a partir de uma ampla visão possibilite uma melhor compreensão da complexidade do comportamento humano.

Segundo Hallam (2002, 2009, 2016), a motivação humana é muito complexa, sendo relevante considerar os diversos fatores que estão relacionados. A autora dividiu as teorias da motivação em três grupos principais: o primeiro, com o propósito de atingir a compreensão a partir da motivação do próprio indivíduo; o segundo considera a motivação resultante de fatores ambientais; e o terceiro, quando a motivação é considerada através da interação entre o indivíduo e o ambiente por meio da cognição.

O modelo de motivação de Hallam (2002) se adequa neste terceiro grupo, considerando as interações entre as características do indivíduo e do ambiente para determinar o início e a continuação da aprendizagem de um instrumento musical. Em consonância com Hallam, investigações na área da psicologia da música têm evidenciado que a motivação no processo de desenvolvimento musical depende da ação de vários agentes envolvidos, como aluno, professor, família, escola e amigos (Asmus, 1989; Howe & Sloboda, 1991a; Manturzewska, 1990; O'Neill & Sloboda, 1995).

Hallam (2002, 2005, 2006, 2016) tem publicado o modelo referido com algumas alterações. Dessa forma, a estrutura apresentada na figura 3, enquadra-se na última revisão realizada pela a autora, publicado na segunda edição do livro *The Oxford Handbook of Music Psychology*, em 2016. A referida figura refere-se à estrutura adaptada por Hallam (2016, p. 480). Procura mostrar algumas dessas “interações complexas¹⁸” que são vivenciadas no contexto da aprendizagem musical ocorridas entre o indivíduo e o ambiente, mediadas pela cognição. A partir dessa interação, a motivação é influenciada, determinando o comportamento do aluno (Hallam, 2002, 2016):

¹⁸ Complex interactions

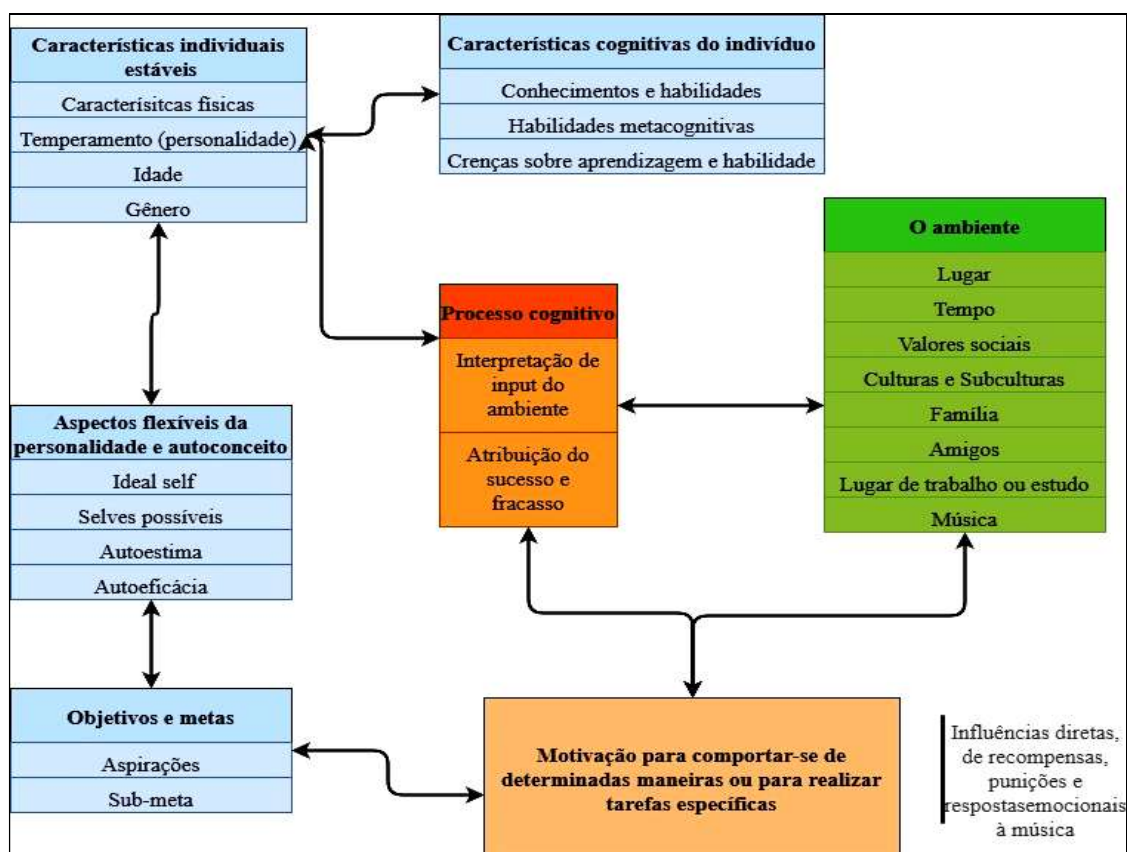


Figura 3 Interações entre fatores individuais e ambientais que determinam a motivação musical

Fonte: Adaptado de Hallam (2016, p. 480, tradução da pesquisadora).

No total dos sete quadros apresentados, cinco referem-se aos fatores individuais (cor azul) e ambientais (cor verde) e dois deles, aos processos cognitivos (características e processos individuais) e motivacionais do aluno (cor laranja) (Condessa, 2016; Hallam, 2002, 2016).

II.3.1 Fatores individuais

As características individuais apresentam-se subdivididas em quatro quadros (cor azul), nos quais estão presentes as características individuais estáveis e características individuais da cognição e os aspectos flexíveis, voltados à personalidade e autoconceito e objetivos e metas do indivíduo.

II.3.1.1 Características estáveis

Alguns aspectos da individualidade são considerados pré-determinados, como a personalidade, o gênero e a idade (Hallam, 2016). Hallam (2016) apesar de acreditar na possibilidade das características físicas, de gênero e da personalidade influenciarem na

motivação na música, estes elementos não são aprofundados no seu modelo. O motivo justifica-se pelo interesse da autora em analisar de que forma acontece o envolvimento na música, a fim de atender as necessidades do indivíduo. Hallam (2016, p. 481, tradução da pesquisadora¹⁹) cita estudos em que essas necessidades foram atendidas pela “qualidade emocional da música”, pelo *feedback* positivo e pelas aspirações profissionais ligadas à emoção e às necessidades emocionais. Segundo a autora, os músicos estão mais propícios a vivenciar uma “satisfação pessoal e benefícios emocionais no ato de fazer música, além das recompensas sociais que oferece” (Hallam, 2016, p.482, tradução da pesquisadora²⁰).

Hallam (2016) acredita que essas características variam ao longo da experiência musical e muitas vezes estão relacionadas ao valor atribuído à música em suas vidas. Dessa forma, para este estudo, foram consideradas as características flexíveis do indivíduo (em especial o autoconceito, as crenças, as metas e comportamento), a fim de se compreender como elas são influenciadas pelo contexto de aprendizagem nos dois projetos investigados nesta pesquisa.

II.3.1.2 Características flexíveis

O autoconceito e a personalidade são considerados os aspectos mais flexíveis do indivíduo. Possuem relação direta com as crenças sobre si mesmo e a opinião dos outros sobre ele, considerados por Hallam (2016) aspectos relevantes para a motivação. Dessa forma, a partir da autopercepção e interpretação da experiência musical vivenciada pelo indivíduo durante a aprendizagem, o seu comportamento pode ser alterado, como também as emoções (Hallam, 2002, 2016). O indivíduo sente-se motivado através da aprovação de suas tarefas realizadas e com isso sua autoestima e confiança elevam-se, podendo internalizá-las (Hallam, 2012, 2016).

Estudos citados por Hallam (2016) relacionam o autoconceito na música com a motivação, numa maior participação do aluno nas atividades da escola e fora dela e na capacidade de acreditar que pode realizar a tarefa com sucesso. O autoconceito das crianças em relação à música e o valor que lhe é atribuído tem uma tendência a ser reduzido quando ficam mais velhas (McPherson & O'Neill, 2010; Wigfield et al.,

¹⁹ Emotion- inducing quality of music

²⁰ Personal fulfilment and emotional benefits from the act of making music, in addition to the social rewards that it offers.

1997). Entretanto, a pesquisa realizada por Hentschke e colegas (2009) revela um aumento relacionado ao interesse, importância e utilidade da música dos alunos brasileiros em decorrência do avanço dos anos escolares. Os estudantes dão continuidade a uma atividade quando se sentem confiantes e sentem utilidade no seu futuro. Os mais jovens parecem estar mais receptivos ao seu potencial, ao contrário dos adolescentes (Wigfield et al., 1997).

Além do autoconceito e o valor da tarefa, outros construtos como motivação intrínseca e autoeficácia, discutidos anteriormente, estão relacionados às características individuais e considerados relevantes para compreender os fatores individuais no processo motivacional do indivíduo apresentados a partir do modelo de Hallam (Condessa, 2011). O comportamento intrinsecamente motivado apresenta maior persistência, sensação de competência, satisfação e prazer em realizar atividade pelo valor aplicado a ela (Guimarães, 2009; Hallam, 2002, 2016; Ryan & Deci, 2000a). Indica também uma atitude autodeterminada, visto anteriormente.

O construto da autoeficácia é compreendido por Hallam (2016) como sendo um aspecto flexível, podendo ser alterado de acordo com a interação com o ambiente. A crença da autoeficácia contribui para que o indivíduo direcione os objetivos, ao acreditar na sua capacidade de realizar com sucesso uma atividade específica, refletindo nas suas escolhas e no seu desempenho (Bandura, 1995, Hallam, 2016). O valor é atribuído à aprendizagem de uma atividade que o indivíduo acredita realizar com sucesso (Hentschke et al, 2009) e acredita também na utilidade e na importância em concretizá-la.

De acordo com o modelo de motivação, como mostra a figura nº3, a personalidade, a identidade de gênero, os processos cognitivos e as autopercepções são desenvolvidos através da interação com o ambiente (Hallam, 2016). Para Hallam (2002), fatores importantes para determinar o início e a continuação da aprendizagem de um instrumento musical estão relacionados com as interações entre as características do indivíduo como a sua personalidade, o seu autoconceito e as metas e o ambiente, que envolve fatores culturais e históricos, o ambiente educacional e o apoio recebido da família e dos colegas, que serão discutidos nas próximas seções. O comportamento é direcionado de acordo com as metas e objetivos estabelecidos pelo indivíduo.

II.3.1.3 Metas e objetivos

As metas e os objetivos que os indivíduos determinam alcançar estão relacionados com os fatores individuais e ambientais. O indivíduo ao vivenciar experiências positivas durante a sua aprendizagem proporcionada pelo ambiente e ao atribuir o seu sucesso à sua capacidade, tem maior possibilidade de manter um interesse musical futuro. O estabelecimento de metas envolve um maior engajamento e direcionamento da ação para atingir os objetivos (Bzuneck, 2009c; Reeve, 2014). O indivíduo que possui uma meta apresenta um melhor desempenho em relação àquele que não a possui (Reeve, 2014).

O surgimento de dificuldades encontradas no ambiente pode ter diferentes reações no indivíduo, aplicando mais esforço para alcançar sua meta, ou sente-se desestimulado. Entretanto, apesar da grande influência que o ambiente exerce sobre o indivíduo, este pode interferir sobre o seu meio para mudá-lo ou procurar algo mais adequado ao seu interesse (Hallam, 2016).

Segundo Hallam (2016), *selves* podem ser fortes motivadores para o estabelecimento de metas. Um *self* positivo é fundamental para o envolvimento com a música. Com o estabelecimento de metas próprias, o indivíduo determina o seu comportamento. Se o ambiente proporcionar satisfação das necessidades individuais e favorecer metas pessoais, a motivação é intensificada; caso contrário, pode ser reduzida e levar o indivíduo à desistência.

Para tornar a prática eficiente, o estabelecimento de metas e estratégias é um procedimento importante que possibilita ao músico a oportunidade de desenvolver suas habilidades (Jones & Tech, 2009). Identificar e desenvolver as potencialidades do aluno são aspectos fundamentais para a aprendizagem musical. As metas contribuem na persistência da aprendizagem. Pesquisas mostram que, em contexto escolar, alunos que consideram a escolarização importante para o seu futuro pessoal são notoriamente mais motivados e têm melhores resultados acadêmicos do que aqueles que a sentem como menos importante (Locatelli, Bzunek & Guimarães, 2007). Os autores explicam que o declínio do interesse individual pelas atividades acadêmicas na adolescência se deve pelo motivo de que, a partir desta fase, eles passam a apresentar interesses individuais em atividades específicas, de acordo com suas preferências e valores próprios. Os

alunos ao perceberem que a aprendizagem poderá proporcionar um maior conhecimento, adquirir habilidades, tornam-se mais motivados.

As investigações com temática na motivação do aluno em sala de aula aplicam com mais frequência as *metas de realização*, que numa perspectiva da psicologia de personalidade, é classificada pela meta aprender e pela meta *performance* (Bzuneck, 2009c). Cada meta é composta de “processos específicos, pensamentos, propósitos, percepções, crenças, atribuições e conceitos que levam a resultados também de natureza cognitiva, afetiva e comportamental” (Bzuneck, 2009c, p. 60). Com a mesma denominação, a *Teoria de Metas de Realização* é uma teoria moderna que, segundo Bzuneck (2009c), dá seguimento à tradicional *Teoria da Motivação à Realização* de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson, numa perspectiva cognitivista.

Estudos citados por Austin e colegas (2006) apontam que crianças ao adotarem metas para aprender escolham atividades desafiadoras e buscavam oportunidade para desenvolver suas habilidades. Enquanto que as crianças com meta *performance* evitavam tarefas desafiadoras, optando pela escolha de tarefas fáceis para garantia de sucesso e competência. Diante do fracasso, as crianças do grupo de meta aprender apresentaram-se mais positivas e autoconfiantes em relação às do grupo da meta *performance*. As crianças mais velhas têm uma tendência a desenvolver mais a meta *performance* do que a meta aprender (Austin et al., 2006).

Bzuneck (2009c) complementa afirmando que os alunos ao adotarem a meta aprender acreditam no sucesso como resultado de muito esforço envolvido na tarefa e utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas. O resultado do seu esforço exprime sentimentos de orgulho e realização (*idem.*). Na meta *performance*, os desafios são encarados de forma mais criteriosa e o fracasso é atribuído à falta de capacidade e, como consequência, as emoções negativas são mais presentes (*idem.*).

Estudos citados por Hallam (2016) mostraram uma associação entre teorias da inteligência dos alunos e suas escolhas. Àqueles com a percepção da inteligência fixa (teoria da entidade) parece adotar com mais frequência metas *performance*, ao contrário daqueles que têm uma perspectiva da inteligência mais flexível e possível de mudança (teoria incremental), os quais possuem a tendência de optar pela meta aprender. Embora muitos estudos apresentem resultados mais positivos na adoção da meta aprender,

Bzuneck (2009c) cita casos favoráveis à motivação quando relacionados à meta *performance*.

As metas sociais também têm sido um dos interesses investigados na teoria das metas. Para se tornar um exímio instrumentista ou compositor são necessárias muitas horas de estudo individual, ao contrário da aprendizagem em conjunto, em que as recompensas sociais como o apoio e encorajamento encontrados pela interação entre colegas se torna um fator importante para adquirir (Austin et al., 2006).

Um outro ponto destacado por Austin e colegas é a adoção de metas em equilíbrio entre o desafio e as habilidades, a fim de promover a motivação e não reduzi-la. Assim, a motivação surge quando a habilidade e o nível de dificuldade da meta estão “alinhados”, proporcionando o desenvolvimento musical (Austin et al., 2006, p. 217). Sendo assim, observa-se que as metas de realização têm uma grande influência na motivação de crianças e jovens na sua aprendizagem e na sua *performance*. O tipo de meta adotada pelo professor tem contribuição no fracasso ou no sucesso da aprendizagem musical.

II.3.2 Processos cognitivos e motivacionais

Quanto às características cognitivas, são formadas e desenvolvidas a partir do conhecimento, percepções, pensamentos e emoções vivenciadas durante a aprendizagem, moldando o comportamento (Condessa, 2011; Hallam, 2002, 2016). Os fatores cognitivos e a autodeterminação no comportamento são considerados relevantes nesse modelo de motivação. O comportamento motivado faz com que o aluno se sinta estimulado para se envolver na atividade acadêmica. Com isso, tendem também a usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas atingindo assim um nível de aprendizagem mais elevado (Lemos, 2005; Hallam, 2016).

Quanto aos fatores atribuídos ao sucesso ou fracasso, conforme visto anteriormente, o aluno ao finalizar uma tarefa de aprendizagem com sucesso, a autoestima e a motivação terão um impacto positivo, influenciando nas tarefas futuras. Do contrário, quando os resultados são negativos, há possibilidade de a motivação ser prejudicada. Durante o processo de aprendizagem, a cognição exerce a mediação das interações constantes entre os fatores individuais e ambientais (Hallam, 2002, 2016). Há uma conscientização de que as necessidades e desejos geram consequências, que

permitam uma análise das ações antes de serem efetivadas. O indivíduo pode ser motivado intrinsecamente ou extrinsecamente (*idem.*). Ele pode interferir sobre o ambiente para mudá-lo, influenciando pessoas (família, amigos) ou procurar ambiente mais adequado ao seu interesse (Hallam, 2016).

II.3.3 Fatores ambientais

Os fatores ambientais presentes no modelo de motivação (Figura 3) estão associados aos diferentes contextos de aprendizagem (incluindo professor) ou de trabalho e às relações entre professores, pais (família) e colegas. Contempla também a cultura, a subcultura, a música, as exigências sociais, o espaço e o tempo em que as experiências de aprendizagem musical são vivenciadas (Hallam, 2016). As recompensas e punições oferecidas pelo ambiente também são consideradas.

O ambiente é fundamental para determinar oportunidades de interação do indivíduo com a música e influenciá-lo significativamente no seu sucesso ou insucesso na música (Hallam, 2016; Mota, 1999b). O meio envolvente é importante para desenvolver a motivação no aluno (Persson et al., 1992; Pinto, 2004). O modelo de motivação de Hallam considera a influência do ambiente na personalidade, no autoconceito e na autoestima. Jovens envolvidos em experiências musicais positivas promovidas pelo ambiente têm maior probabilidade em desenvolver crenças positivas sobre eles mesmos como músicos, influenciando diretamente na motivação durante o processo de aprendizagem (Cogdill, 2015). Dessa forma, para alguns autores como Bertolini e Silva, o ambiente deve promover a cooperação no lugar da competição, respeitar e valorizar as diferentes habilidades e particularidades individuais dos alunos (Bertolini & Silva, 2005).

Entretanto, em relação a algumas características desenvolvidas no ambiente como a comparação social e a competição parece não ser consensual entre autores e tem gerado polêmicas. Alguns consideram que essa prática enfatiza a negatividade, porque a competição está voltada para o aluno ser o melhor entre os outros e não por almejar o seu desenvolvimento tendo a si como referência, distorcendo assim as perspectivas de aprendizagem. Schmidt (2005), em sua pesquisa com integrantes de bandas escolares, observou que os níveis mais altos de motivação estavam associados ao trabalho realizado em grupo voltado para a cooperação e para a aprendizagem do que em competições. Contrariando esta concepção, Austin (1988) ao investigar o efeito de

concursos de música, constatou ganhos significativos em autoconceito e motivação para o grupo de instrumentista selecionado no estudo. No entanto, as respostas emocionais positivas em relação à música são mais evidentes em ambientes não ameaçadores que não apresenta expectativas de desempenho, seja em casa, com amigos ou em salas de concerto (Hallam, 2002).

Conforme afirma Hallam (2009), a música é valorizada de forma diferente nas diversas culturas. Para algumas culturas a música é proibida, entretanto para outras é muito valorizada e o músico passa a ter um reconhecimento diante à própria sociedade. Enquanto que em algumas culturas a música é considerada proibida, para outras, determinados grupos musicais são enaltecidos (Hallam, 2016). A autora também considera que com o tempo o valor à música pode ser modificado numa mesma cultura, embora afirme sobre o pouco conhecimento em relação à maneira como os fatores culturais e sociais influenciam no envolvimento com a música. Estudos citados por Hallam (2016) consideram que os fatores econômicos, demográficos e políticos podem afetar no envolvimento do indivíduo com a música (Hallam, 2002, 2009), principalmente, em se tratando das oportunidades. E, um ambiente que proporciona um bom relacionamento entre professores, pais e alunos favorece a motivação dos alunos (Creech & Hallam, 2011), favorecendo a aprendizagem instrumental (Romanelli et al., 2008).

II.3.3.1 O ambiente de aprendizagem e o professor

No ambiente de aprendizagem, o professor tem um papel fundamental na motivação dos alunos (Creech & Hallam, 2011; Davison et al., 1998; Hallam, 2016; Romanelli et al., 2008). Muitas investigações consideram o desempenho do professor como fator importante para a promoção da motivação dos alunos (Cardoso, 2007, Cereser, 2011; Davidson et al., 1998; Hallam, 2002; Jones & Tech, 2009; Lemos, 2005; Sloboda & Howe, 1991; Szubertowska, 2005).

Davidson e colegas (1998), por exemplo, observaram na sua investigação que crianças que atingiam habilidade musical no nível de sucesso referiam-se aos professores como motivadores e bons profissionais. Dessa forma, mostram o papel do professor significativo no processo de ensino e de aprendizagem musical dos alunos.

Hallam (2009) comenta sobre a relevância do professor em desenvolver a autoeficácia nos alunos, proporcionando-os atingir o sucesso nas atividades realizadas. Professores calorosos e que demonstram simpatia e entusiasmo parecem resultar em importante contributo para a motivação (Davidson et al. 1995/1996; Sloboda & Howe, 1991). Para promover a motivação nos alunos, Bzuneck (2009a, p. 30) sinaliza a importância de o professor ter conhecimento de diferentes técnicas e utilizá-las com “flexibilidade e criatividade”, ao levar em consideração as circunstâncias imprevisíveis numa sala de aula.

O incentivo do professor sem críticas, numa fase inicial, contribui para o desenvolvimento de uma identidade musical positiva. O professor passa a ser modelo para o músico aprendiz, do qual ele pode se identificar e seguir como exemplo (Manturzevska, 1990). O professor tem que “moldar” a perspectiva que o aluno possui sobre si, sobre suas capacidades e o seu potencial. É importante que ele contribua para que, progressivamente, o aluno se sinta autônomo, ajudando-o aprender a estudar, identificar problemas, desenvolver estratégias e desenvolver competências metacognitivas.

As estratégias de motivação para a aprendizagem têm que ser adequadas às situações específicas. No contexto de aprendizagem em sala de aula, por exemplo, é importante utilizar estratégias diversificadas para abranger maior número de alunos e evitar rotina e repetições. Lemos (2005, p. 220) comenta que a motivação é um processo contínuo, que necessita do professor “(re)orientar a sua atenção e actividade para os assuntos a aprender”. A autora destaca também a importância do ambiente “estruturado” para o desenvolvimento de “competência”. A estrutura referida está relacionada às informações contidas no contexto sobre formas eficazes de atingir um resultado almejado e o grau de consistência, de previsibilidade e de orientação acessível no ambiente. Lemos (2005, p. 220) relata características de um ambiente estruturado:

(a) veiculam expectativas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, (b) disponibilizam apoio instrumental, (c) adoptam estratégias de ensino compatíveis com o nível de competência dos alunos, (d) oferecem desafios óptimos, (e) proporcionam oportunidades de sucesso, (f) são consistentes e (g) previsíveis.

Nessa perspectiva, Jones e Tech (2009, p. 274) comentam que, ao contrário do comportamento controlador do professor, práticas que desenvolvam a autonomia do aluno proporcionam muitos benefícios, como uma maior autoestima, criatividade, maior predisposição na escolha de tarefas desafiadoras, aumento da frequência escolar e graus

elevados de aprendizagem. É relevante favorecer ao aluno oportunidades para que ele expresse suas opiniões, e que sejam consideradas, fazendo-o participativo no seu processo de aprendizagem. Asmus (1989) ressalta a relevância de o professor transmitir ao aluno a valorização do esforço durante sua aprendizagem para alcançar seus objetivos.

O'Neill (1999b, p. 41) comenta a necessidade de criar um ambiente de trabalho “amigável”, em que os erros e as dificuldades sejam encarados como experiências que fazem parte do processo de aprendizagem; reconhecer que cada aluno tem um ponto de excelência, e tentar potencializá-lo; não criar no aluno dependências relacionadas apenas às motivações extrínsecas, como prêmios, exames e competições; permitir que os alunos escolham atividades, instrumento(s), desenvolvendo sua autonomia no processo de desenvolvimento musical; envolver pais no processo de ensino e aprendizagem e fazer com que os alunos tenham prazer durante as atividades musicais.

O professor deverá proporcionar aos seus alunos recursos necessários para que eles obtenham sucesso, através de *feedback* sobre seus conhecimentos, estabelecendo metas desafiadoras e fazendo-os acreditar que através do esforço e crença das suas capacidades, alcançarão os seus objetivos (Jones & Tech, 2009). A motivação é estimulada quando a dificuldade da atividade é compatível com a habilidade do aluno (Csikszentmihalyi, 1999; Hallam, 2002; Reeve, 2014).

Despertar o interesse dos alunos em sala de aula é um requisito importante para a aprendizagem. Segundo Hidi e Harackiewicz (2000), lidar com alunos desmotivados ainda é considerado um desafio para muitos professores. Muitos não têm a compreensão das suas possibilidades em desenvolver, de forma significativa, o desenvolvimento do interesse do aluno em sala de aula.

Para Hidi e Renninger (2006, p. 112, tradução da pesquisadora²¹), “o potencial de interesse está na pessoa, mas o conteúdo e o ambiente definem a direção de interesse e contribuem para o seu desenvolvimento”. Os autores Jones e Tech (2009, p. 278) sugerem algumas estratégias a serem adotadas, possíveis de estimular o interesse em sala de aula: introduzir atividades que exijam movimento físico, a interação social, jogos, fantasia e desenvolver o lúdico, a narrativa e a novidade. Também comentam sobre um estudo que mostrou a importância em valorizar o trabalho em grupo, sendo

²¹ The potential for interest is in the person but the content and the environment define the direction of interest and contribute to its development.

uma oportunidade da partilha e troca de experiências. Segundo os autores, os alunos ao contribuírem com o seu grupo são mais propensos a sentirem-se valorizados. Com relação ao envolvimento físico, Custodero (2006) cita a relevância do retorno cinestésico no desenvolvimento da motivação, podendo ser realizado através do movimento corporal ou da *performance* instrumental. Estudos aplicados em crianças de diferentes idades mostraram a presença da experiência de fluxo em atividades musicais relacionadas às atividades motoras de iniciativa própria das crianças, como às que eram introduzidas pelo professor (Custodero, 2006).

Promover relação de confiança e segurança entre professor e aluno, desenvolver sentimentos positivos, entusiasmo e interesse, são fatores relevantes para a motivação na aprendizagem (Hidi & Renninger, 2006). O professor deve favorecer bem-estar e afeto aos alunos para promover a motivação intrínseca (Jones & Tech, 2009; Romanelli et al., 2008). Jones e Tech (2009) ressaltam a relevância de o professor incluir também os fatores fora sala de aula considerando ter influência na aprendizagem, de forma tanto positiva quanto negativa (Jones & Tech 2009). Creech e Hallam (2011) apontam também a relevância das interações interpessoais entre alunos, professor e pais na otimização da aprendizagem de um instrumento musical.

Entretanto, para que o professor consiga obter resultados positivos na aprendizagem é importante que, além do conhecimento e habilidades adquiridos, o professor sinta-se motivado para exercer o cargo (Bzuneck, 2009a, 2010; Bandura, 1993; Costa & Boruchovitch, 2006). O estado motivacional do professor pode influenciar diretamente na motivação do aluno, pois para conseguir motivar é necessário estar motivado (Bzuneck, 2009a).

Um procedimento eficaz do professor é determinante para que as competências do aluno sejam desenvolvidas e atinjam níveis elevados de sucesso, procurando também conservar os níveis elevados da motivação durante o processo de aprendizagem musical (Cardoso, 2007; Hallam, 2009; Jones & Tech, 2009). Os professores com autoeficácia proporcionam um ambiente de desenvolvimento de autoeficácia dos alunos, estimulam o esforço, a prática e a resiliência, pontuam o progresso dos alunos e a competitividade não é valorizada (Costa & Boruchovitch, 2006). Essas características otimizam o processo da aprendizagem. Costa e Boruchovitch (2006) advertem sobre a necessidade da prática constante da autoavaliação e da autoreflexão entre os professores, nos diversos níveis de ensino que exercem, como também que estejam presentes no

desenvolvimento da sua formação profissional. Ressalta ainda que “somente um professor que saiba constantemente refletir, avaliar, monitorar, controlar e regular suas próprias crenças de auto-eficácia é que poderá deflagrar esse mesmo processo nos seus alunos” (Costa & Boruchovitch, 2006, p. 105). Segundo Condessa (2011), os estudos sobre motivação para ensinar são mais recentes, voltados à compreensão da atividade docente relacionado à satisfação profissional e à qualidade do ensino oferecido.

II.3.3.2 A família

A família exerce um papel importante na motivação musical das crianças (Bozzetto, 2012; Hallam, 2002, 2009, 2016; Manturszewska, 1990, Sichivitsa, 2007; Vilela, 2009), principalmente nos primeiros anos (Davidson et al., 1998). O incentivo da família pode refletir também na escolha de um instrumento musical, na perseverança do estudo, no bem-estar, podendo ser determinante no interesse futuro pela música (Hallam, 2006, 2016). Poucas crianças parecem ter uma motivação própria para praticar o instrumento e é eficaz o apoio da família a encorajar, orientando, sem sentir-se criticada ou pressionada.

Uma pesquisa realizada por Yoon (1997) concluiu que o nível de envolvimento e preferência de crianças pelas atividades musicais estava relacionado com as influências dos pais, e o tempo dedicado às atividades musicais estava associado ao interesse em tocar o instrumento. O apoio dos pais e a persistência do aluno estão relacionados, na medida em que a participação deles nas apresentações musicais tem como grande motivo a aprovação dos seus pais (Howe & Sloboda, 1991a; Pinto, 2004). Pinto (2004) destaca o apoio além do emocional, como a participação dos pais nos concertos com os filhos, ao cantarem juntos e ao assistirem às suas apresentações.

Os autores Davidson e colegas (1998) realizaram entrevistas com pais e crianças, com o propósito de investigar o papel da família no desenvolvimento da habilidade musical. Concluíram que as crianças mais bem-sucedidas tinham pais envolvidos nas aulas e práticas nos estágios iniciais de aprendizagem. As crianças que não deram continuidade aos estudos, seus pais apresentaram um menor interesse pela música. A influência dos irmãos também foi observada na pesquisa. Crianças que tiveram sucesso, seus irmãos foram percebidos como influência positiva, enquanto que as menos bem-sucedidas, seus irmãos tiveram um papel neutro. Desta forma, foi percebido que as crianças que apresentaram uma maior capacidade musical tinham

maiores níveis de apoio familiar. De acordo com Cardoso (2007), o desenvolvimento da motivação interna está relacionado, em sua grande maioria, na maneira como os pais e professores interagem com as crianças durante o processo de aprendizagem. Custodero (2006) ressalta a importância de haver uma ação conjunta entre o sistema de ensino e os pais.

II.3.3.3 Os pares

A influência dos pares (amigos/colegas) é notável principalmente no início da adolescência (Vilela, 2009). Nessa fase, estudos comprovam uma queda da motivação para aprender música (Austin & Vispoel, 1998; O'Neill, 2005; Wigfield & Eccles, 2000). O apoio recebido dos pares pode contribuir na autoconfiança e na sensação de competência (Pinto, 2004). Uma pesquisa realizada por Davidson e colegas (1995/1996), comprovou que os alunos se sentiam muito motivados durante as atividades musicais quando havia o apoio emocional dos pares, além do professor e da família. As relações interpessoais parecem ser importantes também na construção da identidade, pelas influências que são manifestadas durante as experiências vivenciadas e pelo sentimento de pertença que surge na participação de um grupo. Um estudo citado por Hallam (2002), realizado no ano de 1983 pela própria autora, concluiu que as meninas sentem-se mais influenciadas pelo apoio dos professores e pais, enquanto que os meninos, pelos pares.

II.3.4 O Modelo de motivação em música nas pesquisas acadêmicas

O modelo de motivação de Hallam (2002, 2005, 2006, 2016) é recente, havendo ainda poucos estudos que indiquem a sua aplicabilidade nos diferentes contextos. Para esta investigação, foi encontrada a pesquisa de Condessa (2011) que adotou este modelo e também alguns estudos que se enquadraram em algumas perspectivas apresentadas no modelo de motivação de Hallam. A pesquisa de Condessa (2011) procurou investigar a motivação para aprender música. O método utilizado foi o estudo de entrevistas realizado com alunos do ensino fundamental no Brasil. A investigação apontou para uma intensa interação entre os fatores individuais e ambientais, influenciando na motivação no contexto escolar, levando os alunos a continuar os estudos de música fora da escola.

Sichivitsa (2007) procurou investigar sobre a interação entre os fatores internos e externos, denominados pelo modelo de motivação de Hallam (2002) como fatores individuais e fatores ambientais. Entre as influências, foram considerados o apoio dos pais, professores e pares na música, as experiências vivenciadas anteriormente, o autoconceito na música, o valor da música e a integração no contexto de aprendizagem. Participaram do estudo membros de um coro de uma universidade pública nos Estados Unidos. Nesse estudo foi adotado a teoria de Tinto (*Tinto's theory*) (Tinto, 1993 citado em Sichivitsa, 2007) que se aproxima do modelo de motivação em música de Hallam (2002). Um aspecto que os diferencia é que o primeiro não tem como objetivo medir as interações, mas compreender como são realizadas para estimular ou reduzir o entusiasmo e o envolvimento pela música (Sichivitsa, 2007).

Ao contrário, o modelo de Tinto (1993) buscou avaliar e quantificar a influência recíproca dos fatores externos e internos e a influência destes fatores na motivação em música relatada pelos estudantes (Sichivitsa, 2007). O resultado do estudo identificou que os alunos que recebiam mais apoio dos pais na participação das atividades musicais apresentavam índices melhores de autoconceito na música e uma maior motivação para participar de atividades musicais.

Conforme apontado por Condessa (2011) em seu estudo, o modelo desenvolvido por Austin, Renwick e McPherson (2006) se aproxima também do modelo de Hallam (2002, 2005, 2006, 2016). Austin e colegas (2006) entendem a motivação como um processo dinâmico envolvendo:

O autossistema (percepções, pensamentos, crenças e emoções), o *sistema social* (por exemplo, professores, pares, pais e irmãos), as *ações* (comportamentos motivados incluindo com o investimento e a regulação da aprendizagem) e os resultados (aprendizagem, realização) (Austin et al., 2006, p.213, tradução da pesquisadora²²).

Estes estão relacionados com os fatores internos e ambientais considerados durante o processo de aprendizagem. Nesse modelo, a motivação é também aplicada nos diferentes contextos e desenvolvida de forma não linear. De acordo com os autores, ao surgir a oportunidade de aprendizagem, o *autossistema* e o *sistema social* interagem influenciando as *ações* e os *resultados* (Austin et al., 2006). Apesar de o modelo de motivação em música ser recente, adotá-lo nesta investigação justifica-se por permitir

²² *Self-system* (perceptions, thoughts, beliefs, emotions), the *social system* (e.g., teachers, peers, parents and siblings), *actions* (motivated behaviours including learning investment and regulation), and *outcomes* (learning, achievement).

uma ampla compreensão sobre a motivação na aprendizagem musical dos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração.

No capítulo seguinte será apresentada a construção metodológica deste estudo que optou pela abordagem quantitativa e, predominantemente, pela abordagem qualitativa com estudo de caso múltiplo. Essas abordagens contribuíram para um maior entendimento sobre a interação dos fatores individuais dos participantes entrevistados para este estudo e do ambiente.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta o direcionamento e os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação. Inicialmente, são expostos os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam as abordagens qualitativa e quantitativa adotadas na pesquisa. Em seguida, são descritos os objetivos deste estudo, estratégias, escolhas realizadas e o procedimento de coleta e análise dos dados recolhidos.

III.1 Abordagens qualitativa e quantitativa

Esta investigação optou pela abordagem qualitativa, com estudo de caso múltiplo, adotando os conceitos teóricos propostos pelos autores Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2012), e pela abordagem quantitativa, sob a ótica de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001). As bases filosóficas da pesquisa qualitativa estão na dialética e na fenomenologia, possuindo uma perspectiva mais subjetiva da realidade e com a “relativização do conhecimento” (Freire, 2010, p.21).

Stake (2012, p.53) define a abordagem quantitativa por priorizar a “explicação e o controle”, enquanto que a abordagem qualitativa valoriza a “compreensão das inter-relações” existentes, diferenciando “procurar causas *versus* procurar acontecimentos”. A investigação quantitativa vê a “singularidade dos casos” como “erro”, enquanto que a quantitativa a considera como ferramenta fundamental para favorecer a compreensão dos fatos (Stake, 2012, p. 55).

Neste estudo, procurou-se incluir conceitos das duas abordagens, considerando que uma pesquisa nunca é totalmente qualitativa ou quantitativa (Freire, 2010). Em consonância com essa perspectiva, Bresler (2000, p.9) acrescenta:

Em cada estudo qualitativo, tem lugar a enumeração e o reconhecimento de diferenças em quantidade. E em cada estudo quantitativo, a descrição de linguagem natural e a interpretação estão previstas. A distinção, como nós a entendemos, é epistemológica, e pode ser identificada como uma distinção entre investigação orientada para dar explicações *versus* uma investigação orientada para promover a compreensão.

Ambas abordagens contribuem para esta pesquisa, ao buscar compreender e explicar os fatores relacionados com o envolvimento na aprendizagem musical de crianças e jovens dos projetos sociais selecionados e entender o reflexo dessa experiência na vida dos participantes.

III.1.1 Investigação Qualitativa

A abordagem qualitativa, utilizada nesta investigação, viabiliza a compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos e suas interações associadas ao contexto em que foram vivenciadas, ao fornecer instrumentos e estratégias que favorecem a compreensão da complexidade e singularidades dos fenômenos investigados. Esta abordagem possibilita um estudo de aspectos subjetivos dos participantes, buscando compreender seus significados, percepções, interesses, valores, perspectivas e aspirações futuras a partir do contexto estudado. Segundo Strauss e Corbin (2008, p.24) a pesquisa qualitativa permite entender aspectos mais complexos sobre o fenômeno estudado como “sentimentos, processos de pensamento e emoções”, que, ao utilizar outros métodos convencionais, seriam mais difíceis de perceber.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.47), a abordagem qualitativa refere-se ao ambiente natural, que, no caso desta investigação, são os projetos selecionados, ou seja, a “fonte directa de dados”. O pesquisador tem papel fundamental, tanto na coleta dos dados, como na interpretação dos mesmos. Compreende as ações quando estas estão inseridas no seu próprio e amplo contexto, estabelecendo relações as quais estão enquadradas.

Considera-se também importante a validação de informação através da triangulação (Bresler, 2000, 2007; Flick, 2009; Stake, 2012). Essa técnica metodológica é realizada, neste estudo, através da análise de dados de variadas fontes, como diretores, professores, monitores, assistente social e familiares confrontando com diferentes visões sobre o fenômeno estudado (Bessler, 2007; Freire, 2010).

Tuckman (2012, p.722), ressalta a *ênfase fenomenológica* como uma das características fundamentais na investigação qualitativa, “focalizando-se na forma como as pessoas vivem um determinado acontecimento, o percebem”. Freire e Cavazotti (2007, p.14) entendem conhecimentos como “formas de ler o mundo e de interpretá-lo”, na arte, na ciência ou através do “senso comum”, voltados “à cultura, à sociedade, à história” (Freire & Cavazotti, 2007, p.14).

A partir da ótica da pesquisa qualitativa, a pesquisadora teve contato direto com os participantes dos projetos, procurando uma maior aproximação sobre os mesmos e sobre o fenômeno estudado (Patton, 1990). Entende-se que o pesquisador está inserido no mundo social, portanto, ao mesmo tempo que é influenciado por esse mundo e faz

parte dessa realidade, não há possibilidade de neutralidade (Bresler, 2000, 2007; Cuesta Benjumea, 2003, Freire, 2010). Suas vivências e percepções pessoais refletem nos procedimentos de coleta e interpretação dos dados, ao mesmo tempo que, ao se colocar no lugar do outro, auxilia a sua compreensão sobre a experiência do fenômeno humano em questão (Cuesta Benjumea, 2003; Kleber, 2014). Segundo Bresler (2007, p.12) “as subjetividades compromissos, valores, crenças devem ser reconhecidas ao invés de suprimidas”, enfatizando a descrição e interpretação. A investigação qualitativa é relativamente não-comparativa, ao buscar entender o objeto de estudo pelas suas próprias singularidades.

III.1.2 Investigação Quantitativa

A abordagem quantitativa permite medir e quantificar o fenômeno estudado. A visão central desta abordagem é a objetividade na coleta e na análise de dados e trabalha-se com hipóteses pré-estabelecidas. Para complementar os dados obtidos na abordagem qualitativa, foram utilizados, neste estudo, procedimentos quantitativos como um dos meios para conhecer a realidade. Dados quantitativos foram importantes para entender e quantificar os processos motivacionais que conduzem o fazer musical dos participantes selecionados. (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 2001).

III.2 Objetivos da investigação

O presente estudo tem como objetivo investigar os fatores relacionados com a motivação na aprendizagem musical de crianças e jovens dos projetos sociais NEOJIBA e Orquestra Geração (com ênfase na área das cordas), bem como o reflexo dessa experiência na vida dos participantes e nas comunidades. Os objetivos específicos são: Investigar a influência da interação entre o ambiente (pais/família, professores, pares e contexto de aprendizagem) e os fatores individuais (crenças, metas, autoconceito e comportamento), relacionados com o envolvimento na aprendizagem musical, e de que forma esses fatores favorecem na aprendizagem; conhecer o processo pedagógico-musical nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração, mais precisamente na área das cordas (aulas individuais, coletivas e ensaios de orquestra) e o reflexo desse processo para os participantes; identificar e analisar o impacto pessoal, cultural e social envolvido no processo de aprendizagem musical.

III.3 Questões de investigação

As questões da investigação permitiram definir o direcionamento do olhar durante a observação ao voltar-se para o processo de aprendizagem musical, levando em consideração o envolvimento dos participantes nas abordagens pedagógicas aplicadas e o reflexo dessa experiência para os envolvidos. As questões abaixo nortearam as observações realizadas nos dois contextos analisados:

- 1- Quem são os participantes dos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração?
- 2- Como acontece o processo pedagógico musical numa perspectiva em conjugar inclusão social e excelência musical?
- 3- De que forma a interação entre as características individuais e ambientais no contexto pedagógico-musical dos projetos selecionados contribui para a motivação na aprendizagem?
- 4- Como é a percepção dos participantes sobre a aprendizagem musical e sobre suas capacidades?
- 5- Como é o envolvimento dos participantes com o repertório adotado nos projetos?
- 6- Qual a importância na vida dos integrantes em participar dos projetos?
- 7- Como é valorizado o projeto pelos participantes?
- 8- Quais as suas crenças, expectativas e aspirações futuras?
- 9- Que fatores contribuem para pensar em desistir do projeto?
- 10- Que fatores contribuem para permanecer no projeto?
- 11- Que impacto tem o projeto na vida dos participantes e da sua comunidade?

Através dessa experiência no campo foi possível interpretar, aprofundar o conhecimento sobre o contexto estudado e seus múltiplos significados.

III.4 Campo empírico: NEOJIBA e Orquestra Geração

O campo empírico desta investigação foram dois projetos sociais consolidados, situados nos contextos brasileiro e português: *Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia* (NEOJIBA), desenvolvido em Salvador-BA, no

Brasil, com enfoque no Núcleo de Gestão e Formação Profissional (NGF) e no Núcleo de Prática Orquestral e Coral (NPO) Estrelas Musicais, e o projeto *Orquestra Geração* (OG), desenvolvido na área metropolitana de Lisboa, do qual foram selecionados os núcleos Apelação, Damaia e Oeiras. Nos capítulos IV e V discutem-se mais detalhadamente sobre os respectivos projetos em estudo.

III.4.1 Primeiros contatos e entrada no campo

III.4.1.1 NEOJIBA

O contato inicial no NEOJIBA foi realizado através de e-mail direcionado ao Setor Pedagógico e Musical do Projeto (Apêndice A1). Logo depois o contato ficou sendo com o Diretor Musical Eduardo Torres, que autorizou a realização da pesquisa de campo e o período a ser realizada. Durante a pesquisa de campo, foi feito o contato presencial com os coordenadores de orquestra. O primeiro contato com a coordenadora do Núcleo Estrelas Musicais foi realizado via telefone, quando a pesquisadora já estava em Salvador.

O primeiro contato presencial no NEOJIBA foi realizado no ensaio da Orquestra Juvenil da Bahia, no Teatro Castro Alves. Durante o ensaio a pesquisadora conversou com Eduardo Torres sobre a pesquisa e a programação de atividades do projeto. Não houve apresentação da investigadora aos integrantes, o que pode ter sido motivo dos olhares desconfiados no primeiro momento. Nos dias seguintes, a pesquisadora falou sobre o estudo e procurou estabelecer uma relação mais aproximada e de descontração entre eles.

O sentimento de “desconforto” e constrangimento provocado nos primeiros dias no campo e o receio de a pesquisadora sentir-se uma intromissão no ambiente foram, aos poucos, sendo minimizados através da confiança que ia se desenvolvendo através do maior contato entre os participantes (Bogdan & Biklen, 1994). A participação em festas (chá de bebê, confraternizações de natal e de aniversários) nos núcleos foram momentos de aproximação e demonstração de confiança que se estabelecia entre a pesquisadora e os integrantes do NEOJIBA. A pesquisadora também acompanhou a Orquestra Castro Alves no mesmo ônibus para um concerto realizado na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

III.4.1.2 Orquestra Geração

Nos primeiros contatos com a OG, foi solicitada autorização para realizar a pesquisa e comunicado o objetivo do estudo. Primeiramente, direcionou-se ao Diretor Wagner Diniz (Apêndice A2) , em seguida, à coordenadora do Núcleo Oeiras (Apêndice A3) e, por fim, à diretora da escola do Núcleo Oeiras (Apêndice A4). Os contatos iniciais estabelecidos e a solicitação para a realização da pesquisa de campo aos coordenadores dos núcleos Damaia e Apelação foram feitos presencialmente, com exceção do Diretor, da coordenadora do Núcleo Oeiras e da diretora da Escola, que foram contatados por e-mail. À pedido da coordenadora do Núcleo Oeiras, a pesquisadora também solicitou autorização para a diretora da Escola onde está inserido o Núcleo referido.

A primeira visita na OG foi realizada no Núcleo Apelação juntamente com a orientadora desta investigação, que já realizava um estudo sobre o projeto. Nessa oportunidade, a pesquisadora teve contato com alguns participantes, com o coordenador do Núcleo e alguns professores, sentindo receptividade de todos. A pesquisadora apresentou os objetivos do trabalho de campo a ser realizado e, nesse contato, foi comunicada a programação de atividades do Núcleo e feito o agendamento das visitas.

III.5 Estudo de caso múltiplo

O estudo de caso é aplicado na pesquisa educacional ao verificar a necessidade de estudar os múltiplos fenômenos em uma determinada unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula, considerando suas especificidades. Este estudo é descritivo, havendo a possibilidade de pesquisar vários casos ao mesmo tempo (Bogdan & Biklen, 1994, Stake, 2006).

O estudo de caso baseia-se em uma análise sobre um determinado contexto, de um indivíduo particular ou de um evento específico (Bogdan & Biklen, 1994). Para Stake (2006), investigar o fenômeno em diferentes contextos é o principal motivo para adotar o estudo de caso múltiplo. Nesta pesquisa, realizou-se o estudo com os dois casos selecionados, os projetos NEOJIBA e OG, buscando-se investigar a motivação na aprendizagem musical, mas sem intenção de fazer um estudo comparativo (Bresler, 2007).

Segundo Menga e Marli (1995, p.18-20), os estudos de caso privilegiam a interpretação sob várias fontes de informação, que algumas vezes apresenta conflitos de pontos de vista. As experiências vicárias também estão presentes nos estudos de caso.

III.5.1 Instrumentos de coleta de dados

No estudo de caso desta investigação foram utilizados diferentes métodos para a recolha dos dados, como: análise documental e das mídias, registro de fotografias, observação, notas de campo, conversas informais com familiares e maestros convidados, entrevistas semiestruturadas com participantes e intervenientes dos projetos (diretores, professores, coordenadores, monitores e assistente social).

III.5.1.1 Análise documental e das mídias

O acesso a estudos, artigos, capítulos de livro sobre os projetos e sites dos referidos foram alguns dos meios obtidos para a compreensão do fenômeno em estudo.

O *facebook* também foi uma fonte de informação no qual possibilitou acompanhar a participação e o envolvimento de alguns participantes nos projetos através de comentários, fotografias e vídeos publicados, incluindo concertos e eventos realizados nos projetos. Através das redes sociais e sites foi possível também acompanhar as atividades musicais realizadas nos projetos numa fase posterior a da pesquisa de campo.

III.5.1.2 Registro de fotografias

A fotografia foi utilizada, apenas pontualmente, para registrar momentos relevantes no cotidiano nos projetos durante as aulas, ensaios, estágios, concertos e confraternizações, disponibilizando uma “percepção geral” do contexto em estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p.184). Evitou-se fazer o registro em fotografia no início da observação, a fim de, primeiramente, construir uma relação de confiança e empatia entre os entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994). Os registros foram realizados com cuidado para evitar que, de alguma forma, fosse interpretado como “ofensivo” para os entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

III.5.1.3 Observação e notas de campo

A observação está fundamentada numa abordagem qualitativa e foi planejada através de um roteiro, mas houve registro de observações não previstas, por serem consideradas importantes para o estudo. Os dados recolhidos contribuíram para a construção das questões das entrevistas, bem como apresentaram aspectos relevantes que foram considerados na definição do referencial teórico e do procedimento metodológico planejado anteriormente.

A atenção aos detalhes, durante o processo de observação no estudo, foi fundamental. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.50), “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. O investigador deve focar na compreensão de como as pessoas “dão sentido a suas vidas”, como percebem e interpretam os acontecimentos (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Os registros das observações foram feitos através de notas de campo, nas quais a pesquisadora registrou suas percepções a respeito do objeto de estudo, levando em consideração acontecimentos relevantes com os envolvidos, tais como comportamento, olhares e falas, entre outros aspectos que julgou pertinentes, durante as práticas musicais realizadas.

A observação foi realizada durante as aulas de música (individual e coletiva), ensaios, estúdios e concertos, obedecendo o período de atividades dos dois projetos. Durante as observações realizadas nas salas de aula, houve a preocupação de ser discreto e não interferir nas atividades observadas.

III.5.1.3.1 Procedimento de realização da observação

No projeto Orquestra Geração, vários núcleos foram visitados e, a partir dessa vivência, foram selecionados os núcleos Damaia, Apelação e Oeiras. No projeto NEOJIBA, inicialmente, achava-se que seria suficiente estudar o Núcleo de Gestão e Formação Profissional (NGF), por abranger um grande número de participantes. Entretanto, durante as observações, percebeu-se a necessidade de incluir mais um núcleo que estivesse instalado na própria comunidade onde residem os participantes, acrescentando-se assim o Núcleo de Práticas Orquestral e Coral (NPO) Estrelas Musicais, localizado no bairro Nordeste de Amaralina.

Na escolha dos núcleos dos dois projetos selecionados, priorizaram-se os que já existiam há mais tempo e os que estavam instalados em bairros considerados “problemáticos”, em se tratando de questões voltadas para violência, criminalidade, pobreza e desigualdade social. Esses critérios contribuíram para melhor compreender o envolvimento dos participantes na aprendizagem e o impacto da música nesse contexto. Apesar do NGF estar instalado em um bairro privilegiado de Salvador, este foi inserido no estudo por ter sido o primeiro núcleo criado e um grande número dos participantes pertencer a diferentes comunidades e estarem há mais tempo no projeto.

Durante a observação, a identidade do observador foi divulgada como também os seus propósitos de pesquisa. O contato humano e a interação com os participantes, através de conversas informais e entrevistas, possibilitaram uma rica fonte de aprofundamento de reflexões para a investigadora (Quivy & Campenhoudt, 2008). A familiarização com os contextos estudados e com os participantes intensificou-se a partir da imersão nos projetos. Procurou-se agir de forma ética durante o trabalho de campo, construindo uma relação de confiança, respeito e cuidado entre os participantes.

Na Orquestra Geração, a pesquisa de campo foi realizada em três etapas: a primeira compreendeu o período de abril ao início do mês de julho de 2014; a segunda, no mês de outubro de 2014 e a terceira entre os meses de março e maio de 2015, de forma não sistemática, com frequência aproximada de duas vezes na semana, incluindo alguns finais de semana com estágios e concertos.

No NEOJIBA, a experiência no campo foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2014 durante todos os dias úteis da semana, incluindo alguns finais de semana quando agendadas atividades. Devido a um atraso na contratação dos professores da Orquestra Geração no ano de 2014 e a pesquisa de campo no NEOJIBA já ter sido agendada para os meses de novembro e dezembro do mesmo ano, houve uma interrupção no estudo de campo da OG, sendo retornado no mês de abril do ano seguinte.

III.5.1.4 Entrevistas

As entrevistas qualitativas variam em relação ao grau de estruturação (Bogdan & Biklen, 1994). No caso desta pesquisa, a escolha se deu pela entrevista semiestruturada, caracterizada como “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2002, p.65). A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se por viabilizar dados relevantes para o entendimento sobre a motivação dos participantes e o seu envolvimento durante o processo de aprendizagem nos projetos.

Segundo a advertência de Bastian (2000, p.79), foram considerados alguns dados sociais dos entrevistados no estudo, ao perceber que esses sujeitos são entendidos como “seres sociais cujas atividades musicais, tendências e preconceitos, etc., refletem somente um aspecto de suas condições objetivas de vida e de trabalho e que destas não são separáveis”. Segundo o autor, o investigador deve ter um conhecimento sobre a realidade social investigada e considerar as “construções coletivas” (meio social, culturas musicais das crianças e jovens). Hallam (2012) reforça a relevância em considerar os fatores citados acima por estes contribuírem, de alguma forma, para o envolvimento na aprendizagem musical. Assim, foram incluídos os aspectos psicológico, sociocultural e econômico, ligados a cada contexto estudado. A compreensão e interpretação dos “significados” para os participantes da pesquisa, atribuídos a situações específicas, também foram relevantes. A construção de conceitos foi desenvolvida através da observação, interpretação e análise do fenômeno, envolvendo a percepção subjetiva dos participantes.

Os entrevistados foram divididos em cinco grupos, com o objetivo de compreender, em diferentes perspectivas, as práticas pedagógicas realizadas nos dois projetos e a interação entre os fatores individuais e ambientais relacionados à motivação na aprendizagem musical. Os grupos são: 1) crianças e jovens alunos participantes dos projetos (OG e NEOJIBA); 2) professores, monitores (dois projetos) e coordenadores de instrumento (NEOJIBA); 3) coordenadores de núcleo (NEOJIBA e OG), diretor musical do NEOJIBA e Assessora de Direção da OG; 4) diretores dos dois projetos; 5) Assistente Social do NEOJIBA.

A entrevista semiestruturada possibilitou aprofundar e compreender o fenômeno estudado em diferentes perspectivas. Os alunos participantes tiveram um maior destaque

na análise. Contudo, apesar de se ter priorizado a visão dos alunos, foram também relevantes as entrevistas aos professores, monitores, coordenadores, diretores e assistente social, como também conversas informais com maestros convidados e familiares.

III.5.1.4.1 Procedimento de realização das entrevistas

Inicialmente, foi realizado um estudo piloto com 15 participantes da Orquestra Geração de diferentes núcleos, entre 10 a 15 anos de idade, durante um estágio realizado em julho de 2014. As respostas deste estudo não foram contabilizadas na análise das entrevistas. As perguntas foram revistas e melhoradas em função deste estudo piloto. De acordo com as sugestões fornecidas pelos próprios participantes, algumas alterações foram realizadas relativas à dificuldade de compreensão das perguntas das entrevistas.

Durante as entrevistas, procurou-se estabelecer uma relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado (Tuckman, 2012), o que resultou, em sua maioria, num grande envolvimento durante as entrevistas, em especial com os participantes, professores e monitores. Com a intenção de deixar o entrevistado mais à vontade e obter uma maior aproximação, a autora introduziu inicialmente uma conversa informal. Ao começar a entrevista, os objetivos do estudo foram expostos e colocada como escolha a utilização do pseudônimo para garantir o anonimato dos entrevistados e a confidencialidade das informações (Bogdan & Biklen, 1994). No caso específico do grupo dos alunos, a pesquisadora preferiu utilizar pseudônimo para todos, mas do grupo dos monitores apenas alguns optaram por usar o pseudônimo e dos grupos dos professores, apenas um fez essa opção. Além disso, foi entregue aos entrevistados (participantes, professores, coordenadores, monitores, diretores e assistente social) um termo de autorização para entrevistas e imagem (Apêndice B).

As questões abertas resultaram em respostas não previstas, que, apesar de ter dificultado a análise e a categorização dos dados, tiveram grande importância pela riqueza das informações. Houve a preocupação de não interromper a fala dos entrevistados e agir com neutralidade diante das suas opiniões (Bogdan & Biklen, 1994). Em alguns momentos, fez-se necessário pedir maiores detalhes a alguns entrevistados sobre determinado assunto que não tenha ficado esclarecido (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração média de 20 minutos para os alunos participantes e 45 minutos para os grupos restantes. Em sua maioria, foram realizadas nas salas de aula dos núcleos dos projetos.

Alguns alunos entrevistados comentaram inicialmente que não gostavam muito de falar, entretanto, durante a entrevista, sentiram-se à vontade para expor suas opiniões. Momentos de silêncio, reflexão, emoções de alegria e de tristeza, transmitidos pelos participantes durante as entrevistas, fizeram perceber como o projeto estava entranhado em suas vidas. Falar sobre o projeto para eles parecia estar associado diretamente com suas relações, suas emoções, suas aspirações futuras, enfim, sua vida. Nesse ambiente de confiança, foi possível fazer emergir informações importantes para o estudo. As informações adquiridas através de algumas questões da entrevista foram também geradas por meio de dados quantitativos.

As perguntas das entrevistas com os alunos participantes foram formuladas e adaptadas de acordo com o restrito vocabulário das crianças, levando também em consideração a sua faixa etária e as diferenças entre o português do Brasil e do português de Portugal. Os roteiros das entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) com todos os grupos foram desenvolvidos a partir do referencial teórico adotado e da revisão de literatura. Os roteiros foram elaborados de formas diferentes, adequados à função exercida de cada entrevistado nos projetos. O modelo de motivação de Hallam (2002, 2016), aplicado neste estudo, dialogou com conceitos da educação musical contemporânea e contribuições da psicologia educacional, da psicologia da música, da educação e da sociologia, ao dar suporte sobre o envolvimento dos alunos participantes na aprendizagem musical nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração.

O roteiro da entrevista com os alunos participantes dos projetos (Apêndice C1) dividiu-se em quatro partes: a primeira caracteriza o perfil dos participantes (pseudônimo, idade, escolaridade, nome do núcleo que participa, tempo que participa do projeto, local onde nasceu, onde e com quem mora, se tem irmãos, trabalho dos pais, instrumento que toca, atividades que realiza além do projeto e breves informações sobre sua vivência musical). A segunda está relacionada com o envolvimento dos participantes nos projetos; a terceira trata da influência dos projetos, professores, família e pares na motivação dos participantes e a quarta parte discute sobre os motivos que levaram a pensar em desistir do projeto (caso isso tenha acontecido com o entrevistado), motivos para continuar e suas aspirações profissionais futuras. Neste roteiro, foram

considerados os seguintes elementos motivacionais: o interesse, a importância, a valorização e a utilidade do projeto e da aprendizagem pelos participantes; expectativas em participar; suas crenças, a autoeficácia como músicos e percepção sobre a aprendizagem.

Os roteiros das entrevistas com os professores, monitores, coordenadores de instrumento (Apêndice C2) e com os coordenadores de núcleo do NEOJIBA e da OG, com a Assessora de Direção da OG, com o Diretor Musical e Coordenador Pedagógico do NEOJIBA (Apêndice C3) foram divididos em seis partes: a primeira trata sobre um breve perfil dos professores, monitores e coordenadores de instrumento que atuam diretamente com os participantes dos referidos projetos; a segunda parte sobre informações gerais do projeto; a terceira relata sobre a motivação para aprender e para ensinar nos projetos e o envolvimento dos alunos na aprendizagem a partir das suas perspectivas. A motivação para ensinar também foi considerada, por se entender que a motivação do professor/monitor pode interferir diretamente na motivação do aluno. A quarta discorre sobre o repertório adotado; na quinta, sobre o ensino e a aprendizagem musical e o reflexo dessa experiência com todos os envolvidos e na sexta parte sobre os desafios enfrentados no cotidiano desse contexto de aprendizagem e sobre as projeções futuras.

O roteiro das entrevistas com os diretores fundadores (Apêndice C4) foi dividido em cinco partes. Procurou-se focar nos aspectos relacionados à criação, aos objetivos e informações gerais dos projetos, a opção em adotar a música erudita, a motivação na aprendizagem, o impacto das práticas musicais adotadas, os desafios e as projeções futuras. O roteiro da entrevista relativo à Assistente social do NEOJIBA (Apêndice C5) voltou-se para as principais demandas vivenciadas no cotidiano do projeto, o impacto e contribuição dos projetos na vida dos participantes e da comunidade e o envolvimento na aprendizagem musical.

III.5.1.4.2 Participantes das entrevistas

Contribuíram, neste estudo, 57 alunos participantes dos projetos (OG e NEOJIBA); 2 coordenadores de instrumento (NEOJIBA); 3 professores e 4 monitores dos dois projetos; 6 coordenadores de núcleo do NEOJIBA e da OG, 1 diretor musical e 1 coordenador pedagógico do NEOJIBA e 1 assessora de Direção da OG; 2 diretores

fundadores dos dois projetos e por último, e 1 assistente social do NEOJIBA, distribuídos em cinco grupos.

Os alunos participantes do projeto, crianças e adolescentes, foram selecionados de diferentes formas: alguns indicados pelos professores, outros que foram acompanhados durante as observações e o último grupo escolhido dependendo da sua disponibilidade. Entretanto, priorizou-se os alunos que tinham o maior tempo de permanência nos projetos, conforme destacado anteriormente. As escolhas dos diretores, professores, monitores, assessora de direção, coordenadores e assistente social foram feitas pelas importantes funções que ocupam nos projetos sendo relevantes fontes de informação sobre os projetos, o envolvimento dos participantes na aprendizagem musical e o impacto a partir da prática realizada. As entrevistas foram realizadas nas salas onde são desenvolvidas as atividades dos projetos. A maioria delas decorreram durante o intervalo das aulas, mas algumas foram no horário de aulas.

III.5.1.4.2.1 Perfil dos alunos participantes (grupo 1)

O primeiro grupo, priorizado neste estudo, é formado por alunos participantes dos projetos, pertencentes à área das cordas (33-violino, 11-viola, 7-violoncelo e 6-contrabaixo). No total foram entrevistados 32 alunos do NEOJIBA e 25 alunos da Orquestra Geração.

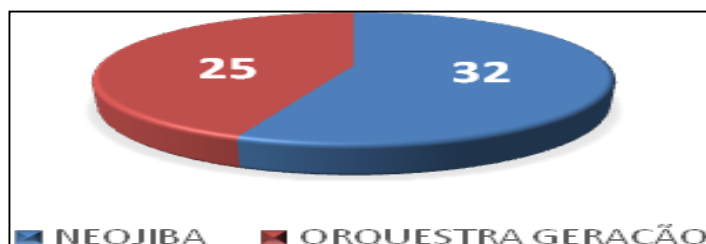


Figura 4. Número de alunos participantes por projeto

Fonte: Dados da pesquisa

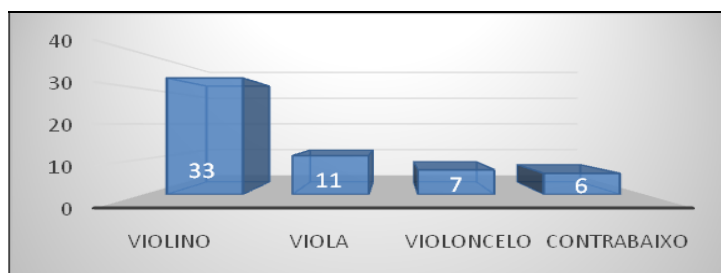


Figura 5. Número de alunos participantes por instrumento

Fonte: Dados da pesquisa

III.5.1.4.2.1.1 Idade e tempo de participação nos projetos

A idade média dos alunos entrevistados é de 14 anos (13,95), tendo o aluno mais jovem 8 anos e o mais velho, 22 anos. O tempo mais prolongado de participação nos projetos foi o principal critério de seleção: o tempo médio de permanência dos entrevistados nos projetos é de 3 anos e 9 meses, entre seis meses e sete anos. Um participante com seis meses de participação no NEOJIBA foi incluso, por ele ser um dos poucos não nascidos na Bahia e ter-se mudado para Salvador com o único interesse de participar do NEOJIBA.

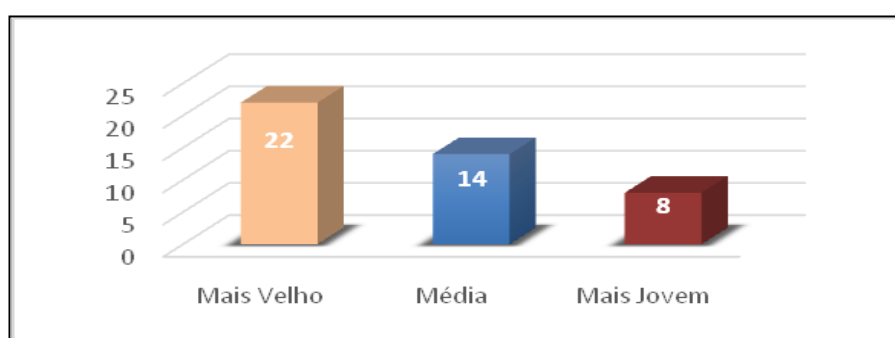


Figura 6. Idade média dos alunos participantes
Fonte: Dados da pesquisa

III.5.1.4.2.1.2 Origem

No NEOJIBA, prevalecem participantes nascidos no Brasil, sendo a maioria da cidade de Salvador-BA (74,2%) e os restantes de outros lugares do Brasil (12,9%), do estado da Bahia (9,7%) e da Colômbia (3,2%).

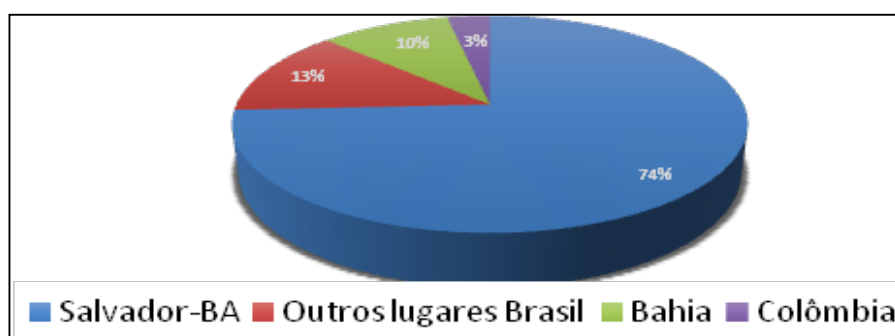


Figura 7. Origem dos alunos participantes do NEOJIBA
Fonte: Dados da pesquisa

Na Orquestra Geração, embora predominem integrantes nascidos em Portugal, a maioria destes (56%) possuem origens africanas, em maior número de Cabo Verde, seguido de Angola e Moçambique. Em seguida, 20% dos participantes são nascidos em outros lugares de Portugal, 16% na cidade de Lisboa, outros 4% nascido no Brasil e com família de Moçambique e um participante (4%) foi omissos.

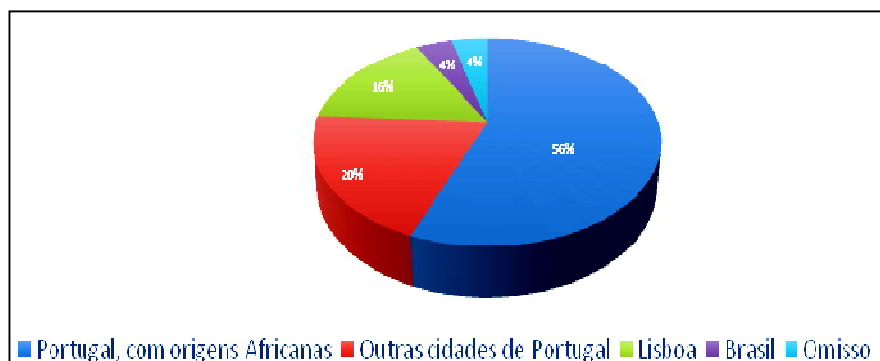


Figura 8. Origem dos participantes da Orquestra Geração
Fonte: Dados da pesquisa

Em ambos os projetos há evidência de famílias monoparentais, muitos moram com mãe e/ou avós.

III.5.1.4.2.1.3 Sexo

A seleção dos 57 participantes apresenta um equilíbrio em termos de distribuição por sexo: 30 alunos (53%) são do sexo feminino e 27 (47%) são do sexo masculino. No NEOJIBA a distribuição é ainda mais equilibrada, 16 participantes do sexo feminino (50%) para 16 participantes do sexo masculino (50%). Na Orquestra Geração há uma predominância do sexo feminino (14 participantes-56%) em relação ao sexo masculino (11 participantes-44%).

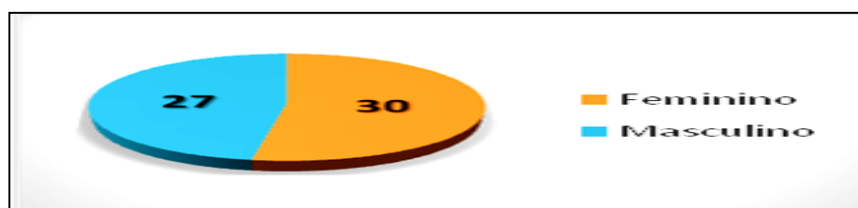


Figura 9 Número de alunos participantes por sexo nos dois projetos
Fonte: Dados da pesquisa

III.4.1.4.2.1.4 Escolaridade

Quanto à escolaridade, os participantes frequentam desde o 1º ano da escola primária ao ensino superior, apresentando um maior número nos 6º e 7º anos. Na OG, alguns se encontravam na fase de preparação para entrar na graduação em música, Orquestra Metropolitana de Lisboa e Escola Superior de Música. No NEOJIBA, alguns deles já estavam cursando a faculdade durante a pesquisa de campo, uns em música e outro em psicologia e alguns em fase de preparação para a graduação em música.

III.5.1.4.2.2 Relação dos entrevistados pertencentes aos grupos 2, 3, 4 e 5

Os grupos 2, 3, 4 e 5 são formados pelos professores, monitores, coordenadores de instrumento, coordenadores de núcleo e diretores dos dois projetos, Assistente Social do NEOJIBA, diretor musical do NEOJIBA e Assessora de Direção da OG, conforme especificado anteriormente. Os quadros 1 e 2 mostram as listas dos entrevistados envolvidos no estudo. Foi colocado o asterisco (*) nos pseudônimos, para os que optaram pela não identificação.

Direção geral e artística do NEOJIBA (DGA.N)	Ricardo Castro
Coordenador Pedagógico (CP.N)	Obadias Cunha
Diretor Musical (DM.N)	Eduardo Torres
Coordenadores de orquestra OCA (CO-OCA.N) OPE (CO-OPE.N)	Aline Falcão Ana Paulin
Coordenadora de Núcleo Estrelas Musicais (CN-EM.N)	Hosana Ibarra
Coordenadores do instrumento (CI.N) Viola Violoncelo	Jhonatan Santos Laís Tavares
Monitores (M.N)	Danilo* Joana* Sílvia*
Assistente Social (AS.N)	Joana Angélica Rocha

Quadro 1- Entrevistados do Projeto NEOJIBA (grupos 2, 3, 4 e 5)

Fonte: Dados da pesquisa

Diretor da Orquestra Geração (DP.OG)	Wagner Diniz
Assessora de Direção (AD.OG)	Helena Lima
Coordenadores de Núcleo Damaia (CN-D.OG) Oeiras (CN-O.OG) Apelação (CN-A.OG)	Sandra Martins Matilde Caldas António Barbosa
Monitor (M.OG)	Telmo Martins
Professores (P.OG)	Ana Filipa Ferrão Teresa Fernandes Mário*

Quadro 2 - Entrevistados do Projeto Orquestra Geração-OG (grupos 2, 3, 4 e 5)

Fonte: Dados da pesquisa

III.5.1.4.3 Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Procurou-se registrar em linguagem verbal comportamentos, gestos e expressões dos entrevistados, conforme orientam Bogdan e Biklen (1994, p.139): “Quando os sujeitos gesticulam ou fazem sinais com as mãos, estes indícios não verbais têm de ser traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser impressos quando se passa a entrevista do gravador para o papel”. A cada transcrição finalizada, havia uma preocupação em conferir o áudio com o texto escrito, destacando trechos considerados mais relevantes. Alguns erros gramaticais e gírias características de cada cultura foram mantidos para preservar a fidelidade do texto.

III.6 Análise dos dados recolhidos

A análise dos dados recolhidos teve início a partir da finalização de todas as transcrições das entrevistas. Sobre a análise de dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) explica:

É o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

O trabalho de campo, nesta investigação, buscou subsidiar a descrição de detalhes relevantes na análise de dados. O processo de observação, interpretação e análise dos dados fazem parte da construção do conhecimento para entender o fenômeno social (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, procurou-se cruzar informações obtidas através das próprias entrevistas e também das observações, das conversas informais, da análise de conteúdo, dos registros em notas de campo e em fotografias. A revisão de literatura sobre o tema em estudo foi fundamental para dar suporte e direcionamento à análise realizada. A análise qualitativa e a análise quantitativa foram utilizadas para interpretação dos dados recolhidos.

Antes de iniciar o procedimento de análise das entrevistas, o material foi preparado. As entrevistas transcritas foram separadas em cinco grupos de entrevistados. Procurou-se com isso perceber diferentes visões do público envolvido nos projetos (Quivy & Campenhoudt, 2008). As respostas dos participantes do primeiro grupo (alunos) tiveram uma análise mais aprofundada, incluindo a análise qualitativa e quantitativa para investigar os fatores relacionados à prática pedagógica-musical e ao

envolvimento na aprendizagem musical de crianças e jovens do NEOJIBA e OG. Através dos diferentes grupos de entrevistados, buscou-se, por meio da triangulação, confrontar os dados recolhidos com o objetivo de trazer diferentes perspectivas e aprofundamento sobre o envolvimento na aprendizagem nos projetos.

Os trechos de falas considerados relevantes e relacionados com as questões da tese foram destacados para serem discutidos no estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Harder, 2008). Uma parte da análise dos dados foi realizada privilegiando os aspectos indutivos.

Os dados das entrevistas dos alunos participantes dos dois projetos (grupo 1) foram codificados e categorizados. O sistema de categorização dos dados foi elaborado de acordo com o conteúdo e objetivos do estudo (Bardin, 2006). Utilizou-se a estratégia da análise de conteúdo qualitativa para analisar o material. Dessa forma, o plano de análise foi dividido em três fases: uma *pré-análise*, a *exploração do material* e o tratamento dos resultados (Bardin, 2006, p. 89).

Na *pré-análise*, foi realizada uma organização e sistematização das ideias iniciais do material recolhido das entrevistas com os participantes. Os elementos das entrevistas dos alunos participantes que se repetiam foram destacados a fim de elaborar as codificações e as categorizações.

Na *exploração do material*, realizou-se a sistematização e o tratamento dos dados recolhidos. A organização da codificação envolveu três escolhas: recorte do material, enumeração e classificação e categorização do mesmo (Bardin, 2006). A organização das categorias foi feita de acordo com as respostas dos alunos participantes (Strauss & Corbin, 2008), por haver uma abertura para as respostas não previstas, contribuindo para novas interpretações a partir da percepção dos entrevistados. As categorias foram revisadas e aprimoradas. Cada resposta ficou com número variado de categorias.

Os dados foram inseridos numa base de dados, usando a versão 23 do programa estatístico para análise de dados em ciências sociais SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*. Recorreu-se a uma análise de frequências simples, estatísticas descritivas nas variáveis quantitativas, como a idade, a quantidade de anos no projeto e o número de professores, e a uma análise de tabelas de resposta múltipla em perguntas em que para cada indivíduo pudesse haver mais do que uma resposta, como por

exemplo, “razões por que gosta do projeto”. Uma vez que, no total dos dois subgrupos dos alunos participantes (do NEOJIBA e da OG), os inquiridos totalizam 57 (grupo1), valor inferior a 100, os valores percentuais deverão ser lidos com cautela, já que uma diferença de um indivíduo poderá significar uma diferença de 3 valores percentuais. Por ser mais comum a leitura por percentagem, optou-se por ler também estes valores percentuais. No entanto, por vezes optou-se por fazer referência a partes do grupo selecionado, como por exemplo "cerca de metade", "a maioria" ou "um terço" sem fazer referência a valores para melhor respeitar a dimensão total do número de participantes.

Finalizando, o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* foram realizados a fim de tornarem os dados significativos e “compreensíveis” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). As operações estatísticas simples estabeleceram quadros de resultados sintetizando as informações geradas pela análise.

Para efeito de identificação dos alunos e monitores (que também têm aula nos projetos), durante a análise dos dados, serão colocados, ao final de cada trecho de fala, o nome do entrevistado (ou pseudônimo, quando for necessário), seguido da letra inicial do grupo a que pertence, da letra inicial do projeto e da idade. Por exemplo, Vitória (A.N.12), significando que a entrevistada é uma aluna do NEOJIBA e tem 12 anos; Telmo (M.OG.18), ou seja, o entrevistado é monitor do projeto Orquestra Geração e tem 18 anos. Quanto aos entrevistados pertencentes aos grupos 2, 3, 4 e 5, com exceção dos monitores, a idade não será especificada. Esse padrão será adotado ao longo da análise²³.

A análise e discussão dos dados foram realizadas em cinco capítulos: Capítulo IV- Caracterização do projeto NEOJIBA; Capítulo V- Caracterização do projeto Orquestra Geração; Capítulo VI- A motivação dos participantes nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração; Capítulo VII- Influência dos professores, família e pares na motivação dos participantes dos projetos; Capítulo VIII- Desmotivação, motivos para continuar nos projetos e aspirações profissionais futuras.

²³ Para identificação das siglas das outras funções dos entrevistados, consultar os quadros 1 e 2.

CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO NEOJIBA

*Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência*
(Trechos do “Rap da Felicidade”- Cidinho & Doca)

O presente capítulo apresenta os resultados da análise documental, das mídias e da pesquisa de campo realizadas em dois Núcleos do projeto NEOJIBA: Núcleo de Gestão e Formação Profissional- NGF e Núcleo de Prática Orquestral e Coral- NPO Nordeste de Amaralina, Estrelas Musicais, nos meses de novembro e dezembro de 2014. Os critérios de escolha no NGF fundamentam-se por este Núcleo abranger um grande número de participantes de diferentes bairros e cidades especialmente do estado da Bahia, e estes estarem há mais tempo no projeto.

Durante a incursão no campo, percebeu-se a importância de incluir um núcleo instalado na própria comunidade onde residem os participantes, por apresentar maiores problemas sociais relacionados à violência, criminalidade, pobreza e desigualdade social. Dessa forma, foi escolhido o Núcleo Estrelas Musicais, localizado no bairro Nordeste de Amaralina. O estudo nos dois núcleos selecionados procurou entender os fatores que contribuem na motivação para aprender a partir dos diferentes contextos de aprendizagem musical no NEOJIBA. Procurou também perceber o percurso de desenvolvimento do integrante nos seus diferentes níveis no próprio projeto, que inicia no NPO e depois é encaminhado para o NGF.

A partir da análise documental, incluindo também as informações em *site*, *blog* e *facebook* do projeto, observação de ensaios e apresentações, reuniões com família dos participantes, entrevistas e conversas informais realizadas com os diretores, coordenadores, monitores, assistente social e pais, procurou-se descrever o projeto,

compreender o processo pedagógico-musical realizado e identificar os fatores que influenciam na motivação durante o processo de aprendizagem musical.

O professor ao ser a figura central no processo de aprendizagem, considerou-se relevante neste estudo perceber o seu estado motivacional para ensinar no NEOJIBA e como a relação aluno/professor/projeto interfere na motivação dos alunos para aprender, a partir da perspectiva dos professores, dos coordenadores e dos monitores do projeto. As reflexões e análises trazidas pela pesquisadora procuram dialogar com autores das áreas da educação musical e da psicologia da educação.

IV.1 Salvador- Bahia, Brasil

O NEOJIBA está localizado na cidade de Salvador. Esta é a capital do estado da Bahia, pertencente à Região Nordeste do Brasil, onde estão situados o Núcleo de Gestão e Formação Profissional e o NPO Estrelas Musicais, analisados nesse estudo. Salvador, com uma população estimada de 2.938.092²⁴ habitantes, é a terceira cidade mais populosa do país e com maior número de negros fora do continente africano.

No século XVI, Salvador foi a primeira capital colonial do Brasil. A partir de 1549, com a chegada dos estrangeiros, em especial dos europeus e dos africanos, inicia o “processo aculturativo” contribuindo para a formação da identidade da cultura brasileira (Perrone, 2013). O primeiro contato e aprendizado da música tradicional europeia em Salvador aconteceu através da catequização dos índios pelos jesuítas portugueses. Nesse processo de ensino e aprendizagem, as manifestações culturais indígenas eram pouco valorizadas. Os negros escravos trazidos da África, para fins econômicos no período colonial, deixaram um grande legado cultural, tornando a Bahia o centro da cultura afro-brasileira.

Segundo o historiador Rodrigo Lopes²⁵, mesmo após o período de escravidão no país, grande parte da população negra ainda continua marginalizada pela sociedade. Em Salvador, apesar de 82% de a população ser constituída de negros, o racismo e o preconceito são predominantes. De acordo com os dados de 2012 do Índice de

²⁴ Dado relativo ao ano 2016 encontrado na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, recuperado em outubro, 28, 2016, a partir de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292740>

²⁵ Informações retiradas do site da Empresa Brasil de Comunicação S/A (EBC). Recuperado em outubro, 31, 2016, a partir de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-03/os-467-anos-de-salvador-cidade-mais-negra-fora-da-africa>

Homicídios na Adolescência (IHA) (Melo & Cano, 2014), as maiores vítimas de homicídio apresentam um determinado perfil: negros, jovens do sexo masculino e mortos por arma de fogo. O estudo identifica grandes desigualdades sociais existentes no Brasil, destacando a importância de programas e políticas públicas voltadas para os mais vulneráveis.

A região Nordeste é apontada com maior incidência de violência letal contra os adolescentes (Melo & Cano, 2014). A Bahia destaca como o segundo estado do Brasil que possui o maior índice de assassinatos entre jovens com idades entre 12 e 18 anos (Melo & Cano, 2014). No Mapa da Violência 2015 (Waiselfisz, 2015), o município de Simões Filho (BA), localizado na região metropolitana de Salvador apresenta a maior taxa de mortalidade de armas de fogo do Brasil, tanto na população total quanto entre os jovens. Salvador é a terceira capital do país com maior risco de morte para adolescentes (Melo & Cano, 2014).

Diante desse cenário, surge o NEOJIBA, com uma proposta de integração social de crianças e jovens na Bahia, na busca de um desenvolvimento social e humano através da prática musical em orquestra e coral.

IV.2 NEOJIBA: criação, objetivos e desenvolvimento

A ideia inicial²⁶ que emergiu para o surgimento do NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia) aconteceu quando o pianista e maestro Ricardo Castro esteve na Venezuela em turnê como pianista e conheceu o *El Sistema*. A sua principal motivação para implantar um projeto similar na Bahia foi presenciar os resultados obtidos pelo *El Sistema* sendo aplicado em um país com as condições sociais, econômicas e culturais semelhantes às do Brasil (Ricardo Castro, DGA.N). Em entrevista ao Correio 24 Horas, ele comenta sobre como foi transformador em sua vida seguir adiante o seu projeto de implantação do projeto na Bahia:

O fato de ter visto o resultado do *El Sistema*, na Venezuela, foi que me deu coragem de tentar convencer as pessoas para que programas semelhantes fossem implantados aqui. Mudou totalmente a minha vida. Eu vivia num mundo privilegiado e tive que abandonar essa bolha de proteção que é viver na Suíça, um mundo quase perfeito, sem problemas sociais, para vir para um lugar onde ninguém acreditava que seria possível implantar um programa onde jovens tocariam em orquestras sinfônicas. Por uma série de preconceitos: “o baiano é preguiçoso, não tem disciplina, gosta de barulho”. O maestro Abreu [José Antonio Abreu, criador do *El Sistema*]

²⁶ Informações retiradas do *Blog* de Ricardo Castro. Recuperado em outubro, 21, 2016, a partir de <http://www.ricardocastro.com/pt/nejiba.html>

me deu um conselho: tapar os ouvidos e seguir em frente, porque as críticas seriam enormes. Hoje, todos são pegos de surpresa quando veem a Orquestra Juvenil da Bahia fazer duas turnês internacionais no mesmo ano. Nem a Osesp²⁷ faz isso. Temos enormes qualidades aqui que eliminam todos os preconceitos que as pessoas têm do nosso povo. Hoje você vê uma criança do Bairro da Paz que sonha em tocar na Filarmônica de Berlim. Isso é incrível. Para mim, é o melhor presente em dez anos. O Neojiba, hoje, é um exemplo de experiências que deram certo e que muita gente quer copiar. Dizemos de coração aberto: copiem tudo. Aqui não tem *copyright* (Castro, 2017).

A partir do contato com o *El Sistema*, Ricardo Castro procurou meios para que a efetivação do projeto no estado da Bahia se tornasse possível. O NEOJIBA foi implantado em janeiro de 2007, através do apoio recebido pelo Secretário de Cultura do Estado da Bahia. Inicialmente a gestão do projeto estava sob responsabilidade da Orquestra Sinfônica da Bahia, além da direção do fundador.

O NEOJIBA tem como principal objetivo promover o desenvolvimento e a integração social de crianças e jovens de vários segmentos da sociedade através da excelência musical, com foco principal nas práticas de orquestra e de coral (NEOJIBA, 2016a). O projeto foi o primeiro programa governamental inspirado no *El Sistema* implantado no Brasil e faz parte da *Jeunesses Musicales International* (JMI), a maior rede do mundo de projetos musicais para a juventude, envolvendo mais de 40 países.

O primeiro núcleo foi criado em 13 de setembro de 2007²⁸, no Teatro Castro Alves-TCA, localizado na cidade de Salvador-BA, atual sede do NEOJIBA. Neste Núcleo, participavam 80 jovens selecionados através de audições públicas. A Orquestra Juvenil 2 de Julho (J2J), posteriormente chamada de Orquestra Juvenil da Bahia foi a primeira orquestra a ser formada. O primeiro concerto realizou-se no dia 20 de outubro de 2007, no TCA, sob a regência do maestro venezuelano Manoel Lopez.

No início da implantação do projeto, os participantes que já tinham conhecimento musical, tiveram formação pedagógica para desempenhar atividades como monitores. No ano da fundação, houve a primeira visita e intercâmbio pedagógico de 12 jovens “multiplicadores” ao *El Sistema* (NEOJIBA, 2016a). Iniciava-se, assim, uma maior aproximação aos fundamentos do projeto venezuelano. Estes jovens “multiplicadores”, como passaram a ser denominados pelo projeto, tornam a contribuir diretamente no desenvolvimento do NEOJIBA através da atuação no ensino dos

²⁷ Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

²⁸ Informações retiradas do Blog do NEOJIBA. Recuperado em outubro, 21, 2016, a partir de <<http://neojiba.blogspot.pt/2009/02/retrospectiva-neojiba.html>>

integrantes novatos e na formação de novos núcleos de orquestras na periferia de Salvador e de outros municípios.

Em 2008, deu início as parcerias de cooperação técnica com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e com Voluntárias Sociais da Bahia, a fim de conseguir auxílio para transporte, bolsa-auxílio e lanche para os participantes do projeto. Neste ano, funda-se a Associação e Amigos das Orquestras Juvenis e Infantis do NEOJIBA (AOJIN), para “apoio e participação da sociedade civil nas ações do NEOJIBA” (NEOJIBA, 2016a).

A partir de 2009, iniciam as turnês do NEOJIBA realizadas pelas capitais do nordeste do Brasil e no ano seguinte, em âmbito internacional. Novas orquestras e novos núcleos são formados e intensifica-se a participação dos integrantes em festivais no Brasil e no exterior, como o Festival de Música de Santa Catarina (FEMUSC), no estado de Santa Catarina, o Festival Internacional de Campos do Jordão, no estado de São Paulo, Festival de Música de Trancoso, no estado da Bahia, e o Festival Lang Lang *Inspires*, na cidade de Londres.

O NEOJIBA tem proporcionado um impacto no movimento musical da Bahia, da capital ao interior, com o surgimento de diferentes formações musicais, contando com uma privilegiada parceria do governo do Estado da Bahia e do terceiro setor. É um dos programas prioritários do governo. Em 2014, na contra-capa da 7ª edição da principal revista do programa do governo da Bahia intitulada “Bahia de Todos”, o projeto tem destaque, o que parece ser um cartão de visita do Estado. Durante a pesquisa de campo, o contato da pesquisadora com pessoas na cidade de Salvador não ligadas ao projeto, permitiu perceber uma admiração pelo trabalho realizado. Com uma grande visibilidade alcançada, o NEOJIBA passa a ser modelo para vários outros projetos, como também tema de investigação acadêmica em diferentes áreas.

Continuar expandindo o projeto em todo o estado da Bahia é uma meta do fundador e diretor geral Ricardo Castro, através dos núcleos instalados e das ações, como a Rede de Projetos e o NEOJIBA nos Bairros. Entretanto, Ricardo ressalta o desafio e a preocupação para que o crescimento não permita perder o “controle de qualidade, tanto do resultado artístico da gestão quanto do resultado humano mesmo do nosso trabalho, estamos falando de desenvolvimento humano, do desenvolvimento social” (Ricardo Castro, DGA.N). Os diretores e coordenadores entrevistados admitem

que ainda há aspectos a melhorar, e a autocrítica e a procura do diálogo entre os integrantes, através de reuniões presenciadas pela pesquisadora, fazem com que novas estratégias sejam adaptadas para um melhor desenvolvimento do projeto e interesse dos participantes.

IV.3 Descrição do contexto

O Núcleo de Gestão e Formação Profissional e o Núcleo de Prática Orquestral e Coral Nordeste de Amaralina foram os escolhidos para este estudo.

IV.3.1 Núcleo de Gestão e Formação Profissional

O Núcleo de Gestão e Formação Profissional (NGF) é o Núcleo central do projeto, com sede na cidade de Salvador-BA (Apêndice D1). É responsável pela administração do projeto em todo o estado e pela área pedagógica dos núcleos envolvidos no NEOJIBA. Está localizado no Teatro Castro Alves, em Campo Grande, considerado um bairro nobre de Salvador. Uma grande parte dos integrantes do NEOJIBA reside em localidades distantes do NGF. Em Campo Grande existem escolas, instituições federais e universidades de referência, inclusive o Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia-UFBA. A atividade cultural é intensa nesse bairro em consequência do TCA, apontado como o principal centro artístico de Salvador. O Teatro oferece uma programação diversificada nas áreas de música, teatro e dança. Durante a incursão de campo, a autora registrou a divulgação em *outdoor* dos concertos das orquestras do NEOJIBA juntamente com a de cantores de destaque no âmbito nacional e internacional, como Ray Lema, Gal Costa, Lenine, entre outros.

As atividades musicais do NGF são realizadas de segunda a sexta-feira, das 14:00 às 20:15. O limite máximo das faltas permitidas é de 25% das atividades desenvolvidas no mês, cujo controle é exercido pelo instrutor de cada orquestra.

Neste Núcleo, é realizada a formação pedagógica dos monitores das orquestras e dos corais locais e formação “nas áreas de execução instrumental, canto coral, iniciação musical, regência, gestão de núcleos, criação e manutenção de arquivo musical e digital, radiofusão, manutenção e reparação de instrumentos musicais” (NEOJIBA, 2016a). A capacitação em diversas áreas oferecidas para os integrantes tem como objetivo que eles próprios se tornem “agentes multiplicadores na criação de NPOs no Estado da Bahia”

(idem). O Núcleo oferece apoio pedagógico para os professores de música atuarem no próprio estado. Também coordena e administra as atividades realizadas no Atelier Escola de Lutheria e no Centro de Documentação e Memória.

As orquestras do NGF possuem uma direção musical sob a responsabilidade de Eduardo Torres e direção institucional de Beth Ponte, além de um coordenador, regente e inspetor específico para cada orquestra. Os integrantes do NGF recebem bolsa-auxílio, lanche e auxílio-transporte para os integrantes cujo valor depende da faixa etária do integrante, das funções exercidas nas orquestras, das atividades pedagógicas realizadas e do seu desempenho (NEOJIBA, 2012). As orquestras selecionadas para este estudo foram: Orquestra Juvenil da Bahia, Orquestra Castro Alves-OCA e Orquestra Pedagógica Experimental-OPE, pertencentes ao NGF.

IV.3.1.1 Orquestra Juvenil da Bahia

A Orquestra Juvenil da Bahia, criada em 2007, é a primeira formação orquestral do NEOJIBA. A orquestra realizou aproximadamente 200 apresentações e atingiu um público de 180 mil pessoas (NEOJIBA, 2016b). Participou de seis turnês internacionais apresentando-se em Portugal, Alemanha, Inglaterra, Suíça, Itália e Estados Unidos, além de várias cidades brasileiras e do interior da Bahia. Em 2014, participou do *Septembre Musical – Festival de Musique Classique Montreux-Vevey*, na Suíça, como Orquestra Residente e tocou ao lado da Royal Philharmonic Orchestra de Londres. O jornal inglês *The Sunday Times* referiu a Juvenil como o “orgulho do Brasil” (NEOJIBA, 2016b).

A Juvenil da Bahia dividiu o palco com artistas de renome internacional da música erudita, como Martha Argerich, Maria João Pires, Jean-Yves Thibaudet, Midori Goto, Maxim Vengerov e Schlomo Mintz. E, também, nomes de destaque da música popular brasileira e da música latino-americana, como Carlinhos Brown, Ivete Sangalo, Daniella Mercury, César Camargo Mariano, Orkestra Rumpilezz, Mercedes Sosa, Suzana Baca e Cecília Todd.



Figura 10: Show beneficente da Orquestra Juvenil com o Coro Infantil e Juvenil do NEOJIBA (A) ao lado da cantora baiana Ivete Sangalo (B), na Itaipava Arena Fonte Nova (dezembro, 2015).

Fonte: Lenon Reis

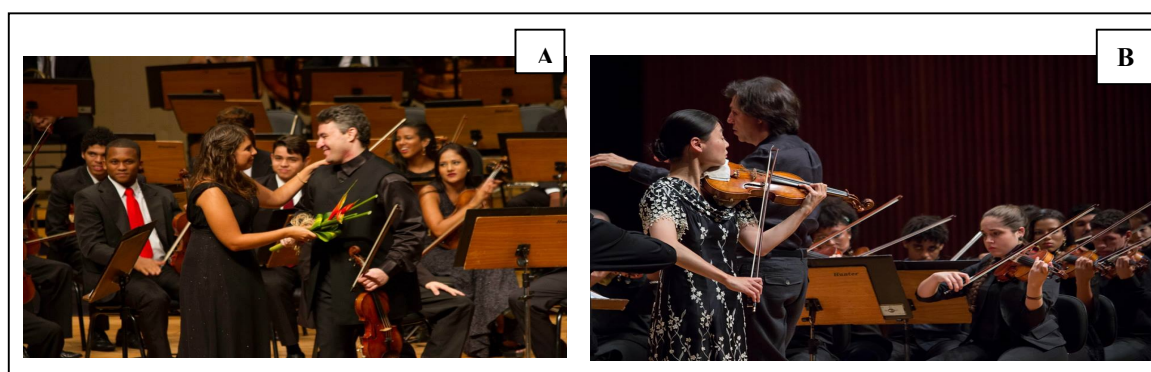


Figura 11 Apresentação da Orquestra Juvenil da Bahia com a participação dos violinistas Vengerov (A) e Midori (B), no Teatro Castro Alves (2015)

Fonte: Site do NEOJIBA

A Orquestra tem a direção artística do fundador Ricardo Castro e é formada por monitores/bolsistas e coordenadores de instrumento, conforme comentado anteriormente. O horário de realização das atividades da Orquestra Juvenil da Bahia é das 17:15 às 20:15 durante toda a semana, distribuídos entre aulas individuais, ensaios de naipe e de orquestra. Em dezembro de 2014, 140 participantes de idade aproximada entre 14 e 29 anos faziam parte da orquestra. Os bolsistas atuam em várias áreas do projeto, mais especificamente, na pedagógica no NGF ou em NPOs, conforme falado anteriormente. Os coordenadores de instrumento, além de serem chefes de naipe, ministram aulas de instrumento e de capacitação pedagógica para os próprios integrantes da orquestra. A orquestra tem recebido com frequência maestros e professores convidados de instrumento do Brasil e do exterior e realizado intercâmbios pedagógicos.

Durante a pesquisa de campo, a pesquisadora assistiu a preparação de dois concertos, com a participação de maestros convidados: o brasileiro Thiago Tiberio e o venezuelano Eduardo Salazar. Na ocasião, como Ricardo Castro não pode estar

presente, o ensaio foi transmitido para ele através de vídeo-conferência. O ensaio realizou-se seguindo os mesmos procedimentos de uma orquestra profissional. Apesar de haver muita disciplina e seriedade durante o trabalho, as conversas e descontração entre maestros e integrantes se alternavam durante os intervalos. A preparação das cordas foi realizada pelos coordenadores de instrumento e pela *spalla* da orquestra e também solista de um dos concertos, a venezuelana Angélica Olivo.

No ensaio seguido ao concerto em que tocaram a Sinfonia nº10 de D. Shostakovich, a orquestra foi bastante elogiada por Ricardo Castro pelo trabalho realizado e pelo curto tempo de preparo da obra. Percebe-se, nessa forma de comunicação do diretor com os integrantes, uma promoção de sentimentos positivos no grupo, estimulando o empenho e esforço de todos. Em outros concertos da temporada, alguns componentes do NEOJIBA foram convidados para juntamente com a Orquestra Sinfônica da Bahia-OSBA e a Orquestra Sinfônica da Universidade Federal da Bahia-OSUFBA.



Figura 12 Concerto da Orquestra Juvenil da Bahia com a solista venezuelana Angélica Olivo, no Teatro Castro Alves (novembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo



Figura 13 Concerto da Orquestra Sinfônica da Bahia com a participação de músicos do NEOJIBA (dezembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo



Figura 14 Concerto da OSUFBA com músicos do NEOJIBA, realizado na Reitoria da Universidade Federal da Bahia (dezembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo

Segundo os coordenadores de instrumento e monitores entrevistados, o nível técnico dos integrantes da orquestra é bastante variado e o desnivelamento foi acentuado com a entrada de alguns integrantes da OCA, justificada pela necessidade em aumentar o número de monitores. Essa problemática foi tema de algumas reuniões realizadas no projeto, as quais foram presenciadas pela autora. Laís (CI.N) diz que alguns integrantes ficam em “pânico” para aprender determinados repertórios, num primeiro impacto não se achando capaz. A reação dos que conseguem tocar, embora com muita dificuldade, é de felicidade e outros têm “uma sensação de alívio”.

Os integrantes do NEOJIBA, por se tornarem mais visíveis pela comunidade musical baiana, têm tido oportunidades profissionais. Os convites para tocar na OSBA, a participação em grupo musicais de diferentes estilos e gravações são exemplos frequentes. Além dos cursos e festivais realizados no país e no exterior, como também os concertos. A experiência em outras habilidades não musicais oferece também novas possibilidades de capacitação dentro do projeto, além das relações interpessoais vivenciadas no cotidiano.

IV.3.1.2 Orquestra Castro Alves

A Orquestra Castro Alves-OCA possui 90 integrantes com idades entre 14 e 22 anos. Aline Falcão é a coordenadora da OCA e Yuri Azevedo foi regente durante vários anos. Em 2015, Cássio Bitencourt assume a regência da OCA. O maestro venezuelano Eduardo Salazar também tem trabalhado com a Orquestra como convidado. As aulas individuais de instrumento e ensaios com as cordas são realizados por monitores da Orquestra Juvenil da Bahia. Os integrantes recebem uma bolsa-auxílio e um auxílio-transporte. A OCA possui ensaios diários da orquestra e/ou naipe durante toda a semana, das 14:00 às 17:00 horas, e aulas de teoria e percepção musical uma vez por semana.

Em 2009, a OCA surgiu com uma formação apenas de instrumentos de cordas e no ano seguinte foi transformada numa orquestra sinfônica. Através de audições, a Orquestra tem admitido com frequência integrantes de vários Núcleos de Prática Orquestral e Coral (NPOs) do NEOJIBA. No período da incursão em campo, foi observado durante os ensaios das cordas um ambiente de desmotivação e ausências. Entretanto, nos ensaios com a orquestra completa, percebe-se um ambiente mais

motivador entre os integrantes. A pesquisadora também observou uma irregularidade com relação à frequência das aulas individuais de instrumento que depende, muitas vezes, da disponibilidade do monitor e do interesse do integrante.

A Orquestra tem tocado em diferentes cidades da Bahia e realizado concertos didáticos voltados para o público infanto-juvenil. Dividiu o palco com a Orquestra Sinfônica da Bahia e recebeu músicos renomados como a violinista japonesa Midori Goto, o violinista italiano Emmanuele Baldini e o regente francês Benoît Willmann.

Durante o período de incursão no campo, a orquestra fez duas apresentações, uma na cidade de Feira de Santana e a outra, presenciada pela pesquisadora, na cidade de Salvador. Na partilha do ônibus com os integrantes da orquestra até a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, local do concerto, a pesquisadora observou um ambiente positivo de entrosamento entre o grupo, através de conversas e brincadeiras. O repertório apresentado variou entre erudito e o popular, sendo os arranjos de compositores baianos os que mais provocaram euforia e participação da plateia por meio de palmas e cantando juntamente com a orquestra.



Figura 15 Concerto da OCA realizado na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (dezembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo

Em 2015, a OCA realizou a primeira turnê, apresentando-se em sete cidades do Nordeste do Brasil. Participou de atividades musicais com os programas PRIMA (Programa de Inclusão através da Música e das Artes) desenvolvido no estado da Paraíba e inspirado no NEOJIBA, o projeto Orquestra Crianças Cidadãs, instalado na comunidade do Coque, na cidade de Recife, entre outros projetos ligados ao Instituto João Carlos Paes de Medonça.

A pesquisadora presenciou uma reunião dos integrantes da orquestra, com a coordenadora e a assistente social do NEOJIBA. Com o objetivo de avaliar o trabalho realizado ao longo do ano, algumas questões foram colocadas para os integrantes: “O

que mudou em mim?; O que precisa melhorar?; O que foi bom esse ano?; O que não deu certo?”. Foi um momento de reflexão, no qual todos tiveram oportunidade de colocar o seu ponto de vista. Os assuntos mais comentados pelos integrantes foram a necessidade de realizar um trabalho mais intenso em relação à técnica e ao repertório do instrumento e um maior acompanhamento do monitor. Um integrante demonstrou sua insatisfação de naquele ano ter ensaiado repertório sem apresentá-lo em concertos.

A coordenadora Aline (CO-OCA.N) lembrou as “regras de convivência” na orquestra, destacando a pontualidade, o respeito ao próximo e a partilha do conhecimento. Foi falado sobre alguns problemas de relacionamento em alguns naipes, como a falta de união, especialmente entre os integrantes novatos e o comportamento de superioridade de alguns componentes para com outros. Foi colocada a sugestão para que os chefes de naipe se reunissem para comentar sobre o desenvolvimento do grupo. A coordenadora ressalta a importância de iniciativas para resolverem coletivamente problemas surgidos no naipe. O reconhecimento de crescimento pessoal e a alegria de participar da orquestra também foram manifestados.



Figura 16 Reunião da OCA realizada no Teatro Castro Alves (dezembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo

Esta reunião pareceu favorecer a uma participação direta dos integrantes no seu processo de aprendizagem, promovendo a reflexão crítica, capacidade de autoavaliação e um maior envolvimento no grupo. Para Bertolini e Silva (2005), um ambiente que estimule cooperação, no lugar da competição e respeito às diferenças e às características individuais do ser humano, é fundamental na promoção da motivação para a aprendizagem.

Segundo Aline, os problemas apontados na OCA estão relacionados ao núcleo familiar. As crianças e os adolescentes têm que amadurecer muito rápido para desde cedo cuidar da casa e dos irmãos mais novos para os pais trabalharem. As casas onde

residem geralmente são muito pequenas e com muitos moradores, falta espaço para o estudo, além de haver violência na comunidade onde vivem. A partir de determinada hora, não se pode entrar no bairro. São questões vivenciadas que estão além da aprendizagem musical. E essa “missão” de transformação social e humana ligada à música dentro do projeto “é uma busca diária no NEOJIBA”, diz Aline (CO-OCA, N). A participação dos pais e responsáveis ainda não é tão efetiva como na OPE, afirma ela. Através da equipe do Setor de Desenvolvimento, procura-se uma maior aproximação e parceria com as famílias.

IV.3.1.3 Orquestra Pedagógica Experimental

No ano de 2014, as atividades da Orquestra Pedagógica Experimental (OPE) eram realizadas no Colégio 2 de Julho, próximo ao Teatro Castro Alves. A OPE é formada de 49 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos (26 meninos e 23 meninas). A partir de 2016, a OPE deixou de ser um Grupo Musical do NGF e passou a ser chamado Núcleo Federação pertencente à NPO. A maioria dos participantes é de bairros periféricos. Entre eles: Paripe, Fazenda Coutos, Periperi e São Caetano.

O núcleo possui uma equipe de 9 monitores, 4 auxiliares de monitoria, 5 professores contratados, uma psicóloga voluntária e um inspetor²⁹, além da coordenadora Ana Paulin e da regente Priscila Gabrielle. As atividades são distribuídas entre os ensaios diários de orquestra e/ou naipe, aulas individuais de instrumento (corda, sopro, madeira, metais e percussão) uma vez na semana, e aulas de teoria e percepção musical e coral duas vezes por semana. A sexta-feira é reservada para o ensaio com a orquestra completa durante toda a tarde.

A rotina dos integrantes é muito intensa, tendo que conciliar diariamente a escola com o projeto. O fato de a grande maioria morar distante do local do Núcleo, leva a sair de casa de manhã cedo, retornando à noite. Durante as entrevistas, com integrantes e monitores revelaram que gastam em torno de quatro horas por dia em locomoção. Numa reunião com os pais presenciada pela pesquisadora, foi levantada a possibilidade de contratar um ônibus, substituindo, assim, o auxílio financeiro para

²⁹ O inspetor de orquestra tem a função de controlar a frequência e a pontualidade dos participantes, organizar a sala para os ensaios e dar suporte aos maestros, monitores, coordenadores e participantes durante o ensaio. Na OPE, o inspetor também é responsável pela distribuição do lanche.

transporte mensal. Sairia mais barato, economizaria tempo e seria mais seguro, pois há vários relatos de roubos dentro dos transportes públicos.

De acordo com o relato da coordenadora e monitores, na OPE há muito envolvimento das famílias, embora não tenha sido presenciada pela pesquisadora a participação efetiva durante as aulas e os ensaios. O que acontece particularmente na OPE é um grupo de mães e responsáveis levarem os integrantes e aguardarem durante toda a tarde na escola.

Em conversas com esse grupo, foi visível perceber o significado do projeto na vida dos familiares e responsáveis. Algumas mães deixaram de estudar e trabalhar para aproveitar a oportunidade que lhes era dada e acompanhar os filhos no projeto. Uma mãe diz ter pensado em tirar o filho da orquestra devido às dificuldades de locomoção, mas pelo fato dele insistir muito para permanecer, ela mudou de ideia.

Observa-se que as crianças acabam influenciando os amigos, os primos, aumentando o círculo de conhecidos no projeto. Uma grande maioria das mães e responsáveis demonstrou a importância do NEOJIBA na vida das crianças. Destacaram que o engajamento na aprendizagem musical melhorou o comportamento e disciplina, e a permanência no projeto os protege do ambiente perigoso onde moram.

Entretanto, esses motivos também contribuem para que os pais obriguem seus filhos a participar do projeto, mesmo sem sua vontade. Uma senhora já aposentada, vizinha de dois participantes, que mesmo não tendo vínculo familiar com eles, disponibilizou-se para levá-los todos os dias ao projeto porque o pai não tinha tempo e a mãe havia falecido. É interessante observar uma mobilização gerada pelo projeto, não apenas por parte da família, mas também da comunidade em torno. Relatos de monitores e pais destacaram uma melhoria das crianças nas atividades acadêmicas desde a participação no NEOJIBA. Em contrapartida, o pouco tempo para estudar as tarefas escolares tem um efeito negativo para outros.

Durante as observações, a pesquisadora presenciou duas atividades realizadas no TCA em que os integrantes da OPE participaram: a apresentação de uma curta-metragem que teve a participação dos compositores e músicos do NEOJIBA e uma peça de teatro. Percebeu-se, nessas atividades, um interesse na sensibilização de outras linguagens artísticas, além da musical. A pesquisadora também presenciou três concertos da OPE com uma variedade de grupos camerísticos: orquestra e coro, música

de câmara e repertório específico do instrumento. A presença da família, geralmente a mãe e dos responsáveis foi percebida, muitas vezes acompanhada do sentimento de orgulho e felicidade ao ver suas crianças no palco.



Figura 17 Apresentação da orquestra (A) e de grupos de camerísticos (B) da OPE no TCA e em uma igreja no bairro Campo Grande (novembro e dezembro, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo

Todos os dias é servido um lanche durante o intervalo das aulas, momento importante de socialização e descontração entre os integrantes, embora os espaços na escola sejam restritos para brincar. O que sobra da merenda é partilhado entre as mães e responsáveis que ficam aguardando os participantes. A homenagem em comemoração ao aniversário de uma das professoras e a festa de natal foram alguns dos momentos de confraternização vivenciados com a OPE em que se percebeu um ambiente de grande afeto e amizade entre monitores, integrantes, inspetor, familiares e responsáveis.



Figura 18 Confraternização de Natal com a participação dos monitores, coordenadora, inspetor, família e pesquisadora (dezembro, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo

IV.3.2 Núcleo de Prática Orquestral e Coral Nordeste de Amaralina, Estrelas Musicais

Os Núcleos de Prática Orquestral e Coral-NPO estão instalados em todo o estado, em parceria tanto com organizações governamentais (prefeituras e escolas públicas), e não-governamentais (associações, institutos, empresas e escolas privadas) (NEOJIBA, 2016a). Cada NPO possui autonomia na gestão, sendo os fundamentos do NEOJIBA aplicados com a supervisão do NGF. Tem a responsabilidade de “criar e coordenar grupos orquestrais e corais, oferecer ensino musical através da prática orquestral e coral, preparar seus integrantes para audições de ingresso no NGF e difundir seus resultados para a população em seu entorno imediato” (NEOJIBA, 2016a).

O Núcleo de Prática Orquestral e Coral-NPO Nordeste de Amaralina, Estrelas Musicais está instalado no Colégio Estadual Professor Carlos Santana, localizado no Nordeste de Amaralina, em Salvador-BA (Apêndice D1). De acordo com o censo³⁰ do

³⁰ Informação encontrada no site da Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina- AMNA, recuperado em julho, 10, 2016, a partir de <http://amnaluta.blogspot.pt/p/historia_25.html>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2010 a população tinha 77. 024 mil habitantes, predominando a população negra. A região Nordeste de Amaralina é considerada uma das mais violentas de Salvador, com altos índices de homicídios e tráfico de drogas principalmente envolvendo jovens. Em 2011, foi instalada a 2ª UPP-Bases Comunitárias de Segurança de Salvador.

Para realizar a pesquisa de campo neste Núcleo, a pesquisadora foi aconselhada a ir no carro do próprio projeto juntamente com os monitores, por motivo de segurança. Na região há problemas graves de infraestrutura, as ruas são estreitas e com lixo e esgoto a céu aberto. É visível perceber a falta de planejamento urbano na ocupação habitacional da região. Há um grande aglomerado de casas construídas, muitas se encontram sobre as outras, de forma desordenada, e percebe-se pouco espaço para lazer. Os transportes públicos disponibilizados particularmente para os bairros de periferia de Salvador apresentam-se em péssimo estado, além de haver um número reduzido em circulação para a referida região.

No colégio onde está instalado o Estrelas Musicais, foi possível perceber problemas de infraestrutura. Não há isolamento acústico nas salas de aula e as altas temperaturas geram um grande desconforto, podendo também refletir num baixo rendimento das atividades realizadas. A partir da parceria com o NEOJIBA, foi conseguido verba para climatizar algumas salas. A falta de água e luz também é recorrente no colégio. Os ensaios com toda a orquestra são realizados em espaços muito apertados, dificultando a própria performance dos integrantes. Como alternativa encontrada, alguns ensaios são realizados ao ar livre, na parte exterior do colégio.

O Núcleo Estrelas Musicais foi fundado no ano de 2006 por Luís Ibarra, violista da Orquestra Sinfônica da Bahia que exerce a função de coordenador executivo do projeto. A entidade responsável pelo projeto é a Associação Cultural Ibarra e sem fins lucrativos. Este Núcleo possui 123 crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 18 anos. O Núcleo oferece aulas de iniciação musical, instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), além de canto coral e formação musical. No Núcleo não há orquestra sinfônica, apenas uma orquestra de cordas. A carga horária no Estrelas Musicais é bem variada, segundo Hosana (CN-EM.N). Sendo oferecidas duas horas de aula e ensaios diários de segunda a quinta-feira, e na sexta-feira é voltado para o apoio pedagógico e psicopedagógico. O Núcleo dispõe de uma psicóloga, esposa do fundador e mãe da coordenadora, para dar suporte aos monitores e alunos. A prática de orquestra

e ensaios de naipe são realizados duas vezes por semana e um dia é reservado para a aula individual. Os integrantes que atingem um nível mais alto são encaminhados para as orquestras do NGF, no Teatro Castro Alves.

As primeiras aulas de música no projeto são direcionadas à musicalização e a socialização do grupo. Ao priorizar a integração, é importante que “estejam afinados entre eles”, comenta Hosana (CN-EM.N). No período inicial, os integrantes tem aula individual e em grupo. O primeiro contato com o instrumento passa a ser a partir da terceira aula. Depois de adquirir uma “intimidade” no instrumento, passam a desenvolver a leitura das partituras e são inseridos na orquestra. Durante as observações nas salas de aula, não foi percebida a presença dos pais e/ou responsáveis dos integrantes. Hosana entende que muitos deles trabalham durante todo o dia, não permitindo um maior comprometimento no projeto. Porém, a pesquisadora presenciou a participação das famílias na apresentação, e muitos pais mostravam-se visivelmente emocionados ao ver suas crianças e jovens no palco. Após o concerto houve uma confraternização entre os integrantes, monitores e familiares, onde foi demonstrado entrosamento e felicidade entre todos, registro de fotos e partilha de lanches.



Figura 19 Ensaio do Coro e da Orquestra do Núcleo Estrelas Musicais (A) e apresentação pública, realizada em uma Escola da comunidade (B) (dezembro, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo

Uma grande parte da equipe dos monitores são ex-alunos do próprio Núcleo. Hosana atribui os resultados positivos alcançados no Núcleo, pelo motivo de os próprios monitores já conhecerem o trabalho realizado, serem moradores do próprio bairro e quererem mudar a sua própria realidade, como também da sua comunidade. O depoimento da monitora Sílvia confirma que, ter sido integrante do projeto, facilitou exercer a monitoria, mas revela despreparo diante situações de violência familiar e na comunidade enfrentadas no cotidiano do Núcleo: “a gente ainda passa muita coisa lá” (Sílvia, M.N.18). Ministras aulas no Núcleo para ela é uma forma de retribuir os ensinamentos recebidos, suscitando motivação para a função. Quando a pesquisadora compartilhou o mesmo carro com os monitores, percebeu uma afinidade e boa relação no grupo. Entre os diversos assuntos conversados, a música estava muito presente, seja através da partilha de vídeos em redes sociais e fatos acontecidos durante ensaios da orquestra, como também sobre assuntos referentes ao quarteto de cordas que alguns deles faziam parte.

Durante as observações de campo, foi visível perceber uma nítida diferença no comportamento dos integrantes novatos e dos que estão há mais tempo no projeto, prevalecendo, nesse último grupo, uma maior disciplina, envolvimento e concentração durante os ensaios e aulas. As relações de afeto entre todos os envolvidos não são tão visíveis como observado nos outros núcleos. Durante uma aula em que a pesquisadora estava na sala, presenciou um momento de muita austeridade entre uma funcionária da escola e uma integrante, pelo motivo dela achar que a integrante usava uma roupa inadequada durante a aula.

IV.4 Ações do NEOJIBA: Rede de Projetos Orquestrais e NEOJIBA nos bairros

Em 2014, foi criada a Rede de Projetos Orquestrais da Bahia com a finalidade de fazer a mediação com 24 projetos orquestrais no interior do Bahia, incluindo 22 municípios de 13 territórios de identidade, favorecendo 1.800 crianças e adolescentes. Responsável pela coordenação da Rede, o NEOJIBA proporciona apoio pedagógico, apresentação de música de câmara, orientações na área de lutheria, integração entre orquestras regionais e de gestão às instituições envolvidas (NEOJIBA, 2016a).

As atividades do NEOJIBA nos Bairros iniciaram em abril de 2014, visando fomentar as políticas de prevenção à violência nos territórios com Bases Comunitárias

de Segurança³¹, na capital Salvador e na Região Metropolitana (NEOJIBA, 2016a). São oferecidas oficinas, concertos didáticos, ações de formação de plateia, ensaios abertos e capacitações em áreas variadas ministradas por monitores integrantes das formações orquestrais e corais do NGF. Entre as atividades de formação musical, o NEOJIBA nos Bairros proporciona apoio pedagógico e de gestão aos projetos musicais pertencentes às comunidades que apresentam uma vulnerabilidade social. No período de um ano, o NEOJIBA nos Bairros contemplou 1040 crianças e jovens pertencentes a bairros periféricos de Salvador (NEOJIBA, 2016a).

IV.5 Parceiros, financiadores e gestão

Em 2009, a gestão do NEOJIBA passa a ficar sob responsabilidade da Organização Social de Cultura, a AOJIN, posteriormente designada de Instituto de Ação Social pela Música (IASPM). O IASPM é responsável pela gestão e desenvolvimento do NEOJIBA, através de uma parceria entre o Governo do Estado e o Terceiro Setor. A Ação Social é uma organização social que, através de uma licitação, administra o NEOJIBA. Como o apoio financeiro do governo da Bahia não é suficiente para contemplar todo o projeto, o IASPM é responsável em captar recursos através dos setores privados e de editais lançados no país.

IV.6 Público-alvo do NEOJIBA

O projeto proporciona o ensino da música gratuito e sem distinção social. Crianças e jovens de todas as classes sociais são contempladas, embora a maioria dos participantes pertença a uma classe social desfavorecida. A admissão depende da disponibilidade de vagas e no NGF é exigida uma audição pública.

O NEOJIBA contempla aproximadamente 4.600 crianças e jovens, com idades entre 6 e 29 anos, incluindo os integrantes dos Núcleos de Prática Orquestral e Coral e das ações de extensão, como Rede de Projetos Orquestrais da Bahia e o Projeto NEOJIBA nos Bairros (NEOJIBA, 2016a). De acordo com o Mapa social (NEOJIBA,

³¹ Bases Comunitárias de Segurança é uma base operacional da polícia que tem como objetivo oferecer segurança e prevenção à comunidade local. São realizadas diversas ações na busca de melhor qualidade de vida da comunidade.

2015), os participantes diretos que são considerados dos núcleos NGF e NPOs atingem o número de 996, 540 (54%) são do sexo masculino e 456 (46%) são do sexo feminino.

Segundo os dados apresentados pelo Mapa (NEOJIBA, 2015), dos participantes diretos, 44% são crianças e adolescentes com idade compreendida entre 6 e 12 anos de idade; 35%, adolescentes com idade entre 13 a 17 anos; 16% incluem jovens com idade entre 18 a 24 anos; 4% são jovens com idade entre 25 a 29 anos e 1%, jovens-adultos que possuem idade acima de 29 anos. No questionário realizado durante o recadastramento de 2014, 87% se autodeclararam negros ou pardos, 9% brancos e 4% amarelos. A maioria das famílias (81%) é considerada de baixa renda.

O referido Mapa mostra que 88% dos integrantes cursam o ensino regular ou superior e em torno de 4% foram identificados fora da escola, sendo orientados a regressar às instituições acadêmicas.

Joana Angélica (AS.N), revelou que a partir do recadastramento realizado em 2014 foi possível identificar muitos problemas entre os integrantes, como a questão do abandono familiar, mudança da criança para uma outra família por motivo de morte de um membro familiar e um alto índice de drogas nas comunidades envolvidas.

IV.7 Atividades

As atividades do NEOJIBA são divididas em sete vertentes: Desenvolvimento Social, formação musical, prática orquestral e coral, apresentações públicas, intercâmbios pedagógicos, atelier/Escola de lutheria e Centro de Documentação e Memória (NEOJIBA, 2016a).

Através do setor de **Desenvolvimento Social**, o NEOJIBA procura fomentar ações de acompanhamento social, aproximando e fortalecendo as relações familiares e comunitárias. A partir dos encontros realizados com as famílias dos integrantes, elas passam a ser informadas sobre o trabalho realizado no NEOJIBA. Permite também promover uma relação de maior confiança e apoio entre as famílias e responsáveis, conforme relatou Joana Angélica (NEOJIBA, 2016a). Segundo ela, a família sente-se valorizada por ser ouvida, construindo também uma parceria juntamente com o projeto a fim de fomentar o desenvolvimento da aprendizagem musical dos integrantes.

Problemas de dificuldade de relacionamento, concentração e ausência dos integrantes são encaminhados pelos coordenadores de núcleo para atendimento por

profissionais deste setor. É também responsabilidade desse setor fazer um acompanhamento escolar dos participantes do projeto, com o suporte da Gerência Pedagógica, orientando-os nas suas atividades escolares conciliadas com as atividades musicais no projeto e também fazer o encaminhamento, quando necessário, para o atendimento Social Básico e outras redes de proteção social (NEOJIBA, 2016a).

A **formação musical** contempla diferentes vertentes: Classe de Teoria, Classe de Regência, Capacitação em Monitoria, Oficinas de Arranjos e Composição, além de um programa de capacitação de Bolsistas Aprendizes em áreas técnicas e de gestão aplicadas ao próprio projeto (NEOJIBA, 2016a). Anualmente é realizado um Seminário Pedagógico com professores convidados nacionais e internacionais, com vagas disponibilizadas também para um público não integrado ao projeto. As práticas musicais ocorrem após as aulas escolares e a carga horária é em torno de 16 horas semanais distribuídas de segunda a sexta-feira, com algumas variações, dependendo do núcleo.

As **práticas orquestral e coral** são consideradas as principais atividades do NEOJIBA. Acredita-se que o ensino da música realizado coletivamente possa atingir a integração social e excelência artística, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e jovens integrantes. Os ensaios diários pretendem que, por meio da imersão na música, os integrantes ocupem o seu “tempo livre” adquirindo competências musicais, entre outras.

O NEOJIBA possui grupos camerísticos variados, desde orquestras sinfônicas, orquestras de câmara, cameratas e corais, apresentando em diferentes formatos de apresentações, como: Concertos Sinfônicos, Concertos Didáticos, Concertos de Câmara, entre outros. As apresentações são realizadas em diferentes espaços públicos da Bahia e importantes salas de concerto do Brasil e do exterior. Segundo Ricardo (DGA.N), as turnês internacionais têm obtido um reconhecimento e valorização do trabalho realizado pelo NEOJIBA, contribuindo também para a captação de investimentos financeiros.

Para Koopman (2007), a motivação pode ser estimulada quando a aprendizagem musical é transmitida como uma atividade recompensadora. As apresentações públicas do projeto são exemplos de que através dos esforços conjuntos entre alunos e professores ou monitores, resultados positivos e metas podem ser alcançados. As viagens nacionais e internacionais, a participação em festivais de música e *masterclass*

com professores de diferentes nacionalidades proporcionadas pelo projeto, favorecem o entusiasmo, a autoestima, a partilha conjunta de experiências, a interação, o intercâmbio cultural e educacional e, sobretudo, um desenvolvimento pessoal e social dos integrantes.

O projeto oferece concertos gratuitos ou por um baixo valor, concertos didáticos direcionados às escolas, tendo aproximado o projeto às famílias dos integrantes e à comunidade. Segundo o diretor e os coordenadores, o NEOJIBA tem promovido uma renovação do público nas salas de concerto da Bahia.

O NEOJIBA proporciona **intercâmbios pedagógicos** entre os núcleos e Projetos parceiros envolvidos, como também com instituições nacionais e internacionais renomadas. Ricardo Castro comenta que, através da reputação adquirida pelo projeto e da rede de contatos criada, é possível contar com a participação de professores de qualidade, realizar intercâmbios com instituições de renome internacional do ensino da música e disponibilizar bons instrumentos para os integrantes.

Na Bahia, o NEOJIBA realiza um intercâmbio com as seguintes instituições: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Universidade Católica de Salvador-UCSAL e Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública-EBMSP. Na UFBA, a parceria é realizada através do mestrado profissional, por meio da qual os alunos têm realizado prática orquestral, coral no projeto. É relevante salientar que um número considerável dos alunos do bacharelado em instrumento da UFBA teve sua formação no projeto, sendo uma mais-valia o acesso ao ensino superior. Professores dessa instituição também realizam atividades eventuais no projeto.

A UCSAL disponibiliza espaço físico para a realização de aulas e concertos do NEOJIBA. A EBMSP tem oferecido apoio aos integrantes do projeto através das áreas de fisioterapia, psicologia, odontologia e assistência social. Ricardo comenta que o “mundo acadêmico vai entendendo que o NEOJIBA veio para adicionar” (DGA.N). Dessa forma, percebe-se uma maior abertura e diálogo entre as instituições de ensino da Bahia e o projeto.



Figura 20 Exames laboratoriais realizados com os participantes do Núcleo Estrelas Musicais através de uma parceria entre um Laboratório da cidade de Salvador e o NEOJIBA (dezembro, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo

Com relação aos intercâmbios internacionais, são algumas das seguintes instituições: Fundación Musical Simón Bolívar (Venezuela), Haute École de Musique de Genève (Suíça), a Filarmônica de Berlim (Alemanha), a National Youth Orchestra of Great Britain (Reino Unido), a Orchestra of the Americas e a Guildhall School of Music and Drama (Reino Unido) e a Jeunesses Musicales International (NEOJIBA, 2016a).

O intercâmbio promove uma troca de experiências vivenciadas tanto em relação à cultura, quanto ao ensino da música com enfoque também para as questões sociais. Fabien Lerat, o atual gerente pedagógico, relata que “não é uma coisa que se ensina nas escolas superiores de música. Aqui eles estão mergulhando num outro ambiente” (Fabien Lerat citado em NEOJIBA, 2016³²). Para a musicista francesa Marie, a experiência no projeto significa uma aprendizagem sobre a vida, além da música (NEOJIBA, 2016a).

Em 2017, através de uma parceria entre o NEOJIBA, a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, a Secretaria Estadual da Educação-SEC, foi implementado um Programa Especial de Licenciatura em Música à distância, disponibilizando vagas para as cidades de Salvador, Irecê, Caetitê, Senhor do Bonfim e Teixeira de Freitas.

O **Atelier Escola de Lutheria da Bahia** surgiu em 2009, sendo o único na Bahia. Oferece serviços de reparo e manutenção de instrumentos do projeto e promove também atividades de formação para os participantes por meio de estágios e oficinas na área de lutheria.

O **Centro de Documentação e Memória** disponibiliza para os participantes do projeto um acervo musical com partituras, CDs e DVDs e livros. Este Centro também

³² Depoimento retirado do site oficial do NEOJIBA, recuperado em outubro, 5, 2016, a partir de <<http://neojiba.org/noticias/escola-de-vida/>>

funciona como registro e arquivo de todas as atividades realizadas pelo NEOJIBA, em áudio e vídeo, fotos e documentos escritos (artigos, revistas, jornais e boletins).

IV.8 Monitores e coordenadores de instrumento e de núcleo

O ensino no NEOJIBA é realizado pelos monitores, pelos coordenadores de instrumento e de núcleo e por professores convidados. Os monitores não possuem nível superior, são os próprios integrantes da Orquestra Juvenil da Bahia, principal grupo musical do projeto. Um dos conceitos básicos do NEOJIBA é “aprende quem ensina”, significando que todo o aprendizado tem que ser compartilhado entre os integrantes: “aquele que sabe mais, ensina a quem sabe menos”, afirma Obadias (CP.N). O monitor passa por uma capacitação para assumir essa atividade e o valor da bolsa recebida está relacionado com o número de horas exercidas na monitoria. Assim como é adotado no *El Sistema*, os participantes também são encorajados a transmitir seu conhecimento para o colega, acontecendo muitas vezes de forma espontânea (James, 2015). Essa liberdade e autonomia adotadas durante a experiência musical promovem a criatividade (James, 2015) e uma descentralização do papel do professor na aprendizagem em sala de aula ou até mesmo fora dela. Ao mesmo tempo, o participante ganha confiança em relação às suas habilidades e na resolução de possíveis problemas que venham a surgir. Segundo Freire (2002), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2002) e várias vivências são experienciadas.

Os coordenadores de instrumento ministram aulas para os integrantes da Orquestra Juvenil da Bahia e são chefes de naipe da referida orquestra. Também são responsáveis pela supervisão dos monitores e direcionamento pedagógico relativo ao seu instrumento. Para esse cargo também não é exigido ter nível superior. Acima dos coordenadores de instrumento está o gerente pedagógico. Os coordenadores de núcleo e de orquestra exercem a função de gestão nos respectivos núcleos e orquestras, mediação entre o núcleo/ orquestra e a direção e também ministram aulas.

O professor convidado também tem colaborado no apoio pedagógico como na *performance* instrumental. Obadias (CP.N) acentua a importância de esse trabalho ser realizado com um suporte de uma equipe multidisciplinar formada de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e psicopedagogos para auxiliar os professores e monitores em sala de aula e nos ensaios.

Músicos venezuelanos são convidados com frequência para realizar formação dos coordenadores e monitores, como também reger as orquestras do NEOJIBA. Na opinião de Ricardo Castro, a presença desses músicos é de fundamental importância para a transmissão de experiências vivenciadas pelo *El Sistema*, como também pela motivação que suscitam.



Figura 21 Ensaios de música de câmara (A) e de orquestra (B) ministrados pelo maestro venezuelano Eduardo Salazar com os participantes da Orquestra Juvenil da Bahia (dezembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo

IV.8.1 Motivação para ensinar no NEOJIBA

Nas entrevistas realizadas, percebe-se uma maior motivação para ensinar entre os coordenadores de instrumento e de orquestra do que entre os monitores. Através dos relatos, alguns monitores demonstraram falta de preparo pedagógico e pouco tempo para dedicar aos estudos do instrumento. Entretanto, ciente dessa problemática, Obadias comenta que há uma preocupação da coordenação em proporcionar melhores condições de ensino, implementando mais ações pedagógicas no projeto. A pesquisadora observou que, a partir de 2014, as reuniões e seminários pedagógicos intensificaram-se com o propósito de capacitação da equipe com relação à pedagogia de ensino e sua aplicação nos diversos núcleos.

Para alguns dos monitores e coordenadores entrevistados, a motivação para ensinar no projeto está ligada em acreditar na capacidade da música em transformar vidas. A realização profissional muitas vezes mistura-se a uma realização pessoal. Fazer parte de um processo de construção de um conhecimento e ao mesmo tempo promover um desenvolvimento social e humano é um dos grandes estímulos para Obadias. Para ele, é mais desafiador do que enfrentar a rotina de aulas em escola de música e complementa:

Essa questão da integração, estar envolvido com várias pessoas de classes diferentes, de ideias diferentes, de desafios diferentes, isso faz com que você se movimente, que você tenha outras ideias na vida no sentido de que eu estou contribuindo para o desenvolvimento social, para um *up grade* na minha comunidade (Obadias, CP.N).

Para Laís (CLN), uma das suas maiores motivações é conseguir transmitir para os seus alunos um embasamento sólido no seu instrumento e desenvolver a autonomia e integração entre eles. Ana Paulin (CO-OPE.N), destaca o fato de o projeto estar sempre em crescimento e inovando como um aspecto motivador para ela. Dessa forma, a pesquisadora observa que pelo fato de não haver uma “receita pronta” no projeto, a autoavaliação e a busca do aprimoramento é constante no NEOJIBA, refletindo também no crescimento e amadurecimento dos envolvidos tanto no aspecto pessoal, quanto no musical.

Essa flexibilidade encontrada no projeto contrasta com rigidez da estrutura educacional já estabelecida nas escolas, conforme mencionou Koopman (2007). O autor destaca sobre a necessidade de não fixar o ensino num formato pré-existente, mas adaptá-lo às necessidades específicas dos alunos. A prioridade da música na comunidade, como exemplo, é o desenvolvimento individual e social do indivíduo. Autoconfiança, felicidade e habilidades sociais podem ser desenvolvidas no contexto do ensino musical (Koopman, 2007). Dessa forma, ao desenvolver programas que aumentam a competência musical, este ensino estará capacitando também outras habilidades do aluno, possibilitando um crescimento musical e humano integrado.

Coordenadores e monitores entrevistados destacam também a oportunidade oferecida pelo NEOJIBA de participar de eventos de referência na área da música e a possibilidade de capacitação com professores de reconhecimento nacional e internacional. As experiências vivenciadas pelos integrantes ligadas não apenas ao instrumento têm despertado novos direcionamentos na sua carreira e motivações, como a possibilidade de desenvolver talentos ainda não revelados. As áreas de gestão, de psicologia, de composição e da pedagogia do instrumento foram as mais citadas pelos entrevistados.

IV.9 Principais desafios

A falta de infraestrutura no projeto é o principal desafio destacado pelo gestor e pelos coordenadores e monitores. Ricardo Castro explica que a falta de espaços

adequados para a prática musical é um problema generalizado, apresentado não apenas na Bahia, mas em todo o Brasil, gerando consequências diretas nas atividades musicais. E cita a importância das salas serem climatizadas, pois as altas temperaturas não permitem a concentração por um período muito prolongado.

O fato do NEOJIBA ainda não ter uma sede foi um dos assuntos mais comentados em uma reunião da Orquestra Juvenil, presenciada pela autora. Ricardo solicita sugestão para os integrantes, envolvendo-os na tentativa de resolução do problema apresentado. Enfatiza que todos têm responsabilidade sobre o projeto. O NGF, onde foi realizada a pesquisa de campo, está localizado no Teatro Castro Alves, onde as salas são disponibilizadas prioritariamente para a Orquestra Sinfônica da Bahia e para a Companhia de Dança do Teatro. Dessa forma, não há salas garantidas para o NEOJIBA. Conforme Aline Falcão (CO-OCA.N), coordenadora da Orquestra Castro Alves, a programação das atividades no núcleo tem que ser readaptada e reprogramada com frequência, fato que demanda tempo e desgaste diante de uma rotina já bastante intensa no projeto. Esta problemática foi vivenciada muitas vezes pela pesquisadora, ao presenciar aulas e ensaios serem cancelados ou realizados de forma precária.

Para Aline, ser líder e ao mesmo tempo saber lidar com diferentes pessoas de forma amigável e carinhosa, é um desafio e uma grande aprendizagem. Um desafio considerado por Laís foi desenvolver um compilado de exercícios técnicos para os seus alunos de violoncelo. Para isso, teve que identificar os problemas individuais e montar um programa que fosse possível atender os diferentes níveis dos integrantes.

Obadias (CP.N) acrescenta mais dois grandes desafios no projeto: lidar com a dificuldade socioeconômica da maioria dos integrantes e a capacitação dos monitores. Uma grande parte dos integrantes pertence à classe social baixa, alguns deles frequentam os ensaios mal alimentados e há uma exigência da família dos adolescentes para trabalharem. A falta de capacitação dos coordenadores de núcleo e de instrumento e dos monitores, não apenas no âmbito pedagógico como também administrativo, foi um desafio bastante ressaltado entre os entrevistados. Obadias considera relevante que adquiram uma visão ampla do ensino da música, possibilitando-os criar novas formas de ensinar. Ana (CN-OPE.N) comenta que o fato de os monitores não terem tido uma formação regular, tem prejudicado as aulas que estão sob responsabilidade deles. E mesmo para aqueles que tiveram uma formação nas escolas especializadas, apontaram como desafio desenvolver a prática musical coletivamente, pois tiveram sua formação

musical voltada para o ensino individualizado do instrumento. A falta de capacitação específica no âmbito da administração, função assumida pelos coordenadores de orquestra e de núcleo são responsabilidades assumidas das quais não tinham experiência e tiveram que aprender na prática.

O despreparo para exercer o ensino musical relatado por alguns entrevistados do NEOJIBA reforça a necessidade da consolidação na formação dos futuros profissionais para atuarem em diferentes contextos de ensino (Del Ben, 2003; Ferreira & Vieira, 2014; Oliveira, 2006a, 2006b). Segundo o diretor pedagógico, esta é uma das grandes dificuldades enfrentadas no projeto. Apesar do reconhecimento cada vez maior dos novos espaços de aprendizagem musical, Oliveira (2006b) comenta que são muitos os desafios musicais e humanos confrontados, nos quais é exigido do professor competências que não são desenvolvidas nos cursos universitários de Música. Alguns problemas socioculturais encontrados nesses espaços estão além da função habitual do professor de música. Nestes espaços, conforme afirma Kleber (2006b, p. 303), o “paradigma de instabilidade” e a imprevisibilidade são presentes, pois as decisões estão em função das “ações e relações com seus protagonistas”. Desta forma, faz-se necessário investir na formação de educadores conscientes e comprometidos com questões culturais, éticas, sociais e políticas presentes no contexto da sociedade contemporânea em que atuam e que tenham um conhecimento multidisciplinar, além do musical.

Segundo relato da coordenadora Hosana (CN-EM.N) e monitores do Estrelas Musicais, os desafios enfrentados no dia a dia no projeto são diversos. A coordenadora relata não ser tarefa fácil estar sempre motivada para ensinar onde grande parte dos integrantes tem problemas variados de natureza psicológica, como também relacionado às questões de violência da própria comunidade. As aulas nesse colégio muitas vezes são interrompidas após anúncio de toque de recolher liderado por traficantes e bandidos do bairro. É frequente haver tiroteio, ônibus queimado e confronto entre bandidos e a polícia. A violência passa a ser encarada com uma grande naturalidade entre os integrantes.

A violência vivenciada pelos participantes nas comunidades onde vivem e no próprio ambiente familiar foram ressaltadas por coordenadores de núcleo. Hosana se lembra de um momento muito difícil em que teve de ativar o conselho tutelar para denunciar um espancamento de um integrante pela própria mãe. Como consequência, a

mãe tirou o filho do projeto por achar que havia uma intromissão na sua vida familiar. Após uns anos, a mãe retorna ao projeto arrependida pelo seu ato, porque o filho tinha se tornado um menor infrator. Esse adolescente foi reintegrado ao projeto e, mesmo cumprindo medidas socioeducativas, Hosana diz ter como meta prepará-lo para a seleção da orquestra do NGF.

Além da criminalidade, Hosana comenta que há muita exploração do trabalho infantil e tráfico de drogas na comunidade. Muitos integrantes saem do Núcleo por influência da família para trabalhar, alegando que a música “não dá dinheiro”. O medo e a desconfiança predominam entre os integrantes e para conquistá-los leva um determinado tempo, conta Hosana.

Diante das condições adversas no contexto de ensino e aprendizagem no Estrelas Musicais, Hosana encontra motivação para ensinar a partir dos resultados de melhoria de vida observados nos integrantes. E cita o exemplo de um dos monitores de 19 anos, que entrou no projeto ainda criança. Possuindo um histórico familiar de presidiário e de traficante de droga, revelou que a música foi a única oportunidade na sua vida para sair do meio em que vivia.

O problema da violência pareceu ser recorrente no cotidiano dos integrantes da orquestra desde o primeiro dia de observação do ensaio. No momento em que a autora foi apresentada ao diretor musical, a conversa foi interrompida por um dos monitores ao comunicar que tinha sido roubado quando estava no ônibus³³ em direção ao NPO de Feira de Santana. Outros relatos sobre roubo de instrumento nas mediações do TCA também foram frequentes, havendo um caso de óbito entre os participantes. Um outro momento presenciado pela autora durante o ensaio foi quando um monitor solicitou ao coordenador de instrumento para sair mais cedo, porque sua irmã havia sido espancada pelo padrasto e precisava de assistência.

Em contraste com este cenário encontrados nos núcleos, a vida familiar e a comunidade dos integrantes são também marcadas pela violência. Ana (CN-OPE.N) comenta de crianças que vão a OPE machucadas pelos próprios pais e relatam o acontecido com muita naturalidade. A coordenadora prefere não conversar com alguns pais sobre o filho, por temer que a resolução de um determinado conflito seja surrando-o. Danilo (M.N.20) conta que problemas familiares repercutem-se diretamente na

³³ Ônibus no Brasil tem o mesmo significado que autocarro em Portugal.

motivação e envolvimento deles em sala de aula. Em meio a esse cenário de violência familiar também vivenciado por jovens e crianças no Projeto Guri³⁴, o maestro comenta que muitas vezes o acolhimento é mais relevante do que propriamente a aprendizagem musical (Hikiji, 2006). Outras situações geradas pela violência também afetam o cotidiano na OPE, como o caso de integrantes que se ausentam no projeto por causa de tiroteio ocorrido na sua comunidade, impossibilitando de sair de casa. Antes da atuação da equipe multidisciplinar do setor de Desenvolvimento Social, a OPE contava com um apoio voluntário de uma psicóloga para orientar monitores e integrantes no cotidiano do Núcleo.

IV.10 Pedagogia

O NEOJIBA procura através do ensino coletivo da música, promover uma formação integral dos seus participantes, possibilitando uma transformação em suas vidas, seja no aspecto pessoal, quanto no social. Para Obadias, a intensidade de aulas e ensaios é fundamental para obter um melhor resultado artístico. Sobre o assunto, Ricardo comenta que a “frequência é que traz maiores resultados e talvez aí seja o ponto principal”, facilitando a imersão na música. Ao oferecer oportunidade aos jovens de estudar em grupo, com uma boa estrutura e acompanhamento pedagógico, contribui para que “os resultados sejam diferentes e esse resultado provoca o entusiasmo e a qualidade da própria atividade” (DGA.N).

O formato das aulas realizadas de maneira coletiva e frequente no NEOJIBA é uma das principais diferenças entre o projeto e as escolas especializadas de música, apontada por Eduardo (DM.N) e Ricardo (DGA.N). Uma outra característica destacada pelos coordenadores Jhonatan (CI.N) e Laís (CI.N) é haver um grande comprometimento dos integrantes do projeto, maior do que nas escolas especializadas.

No projeto, a participação é voluntária, diferente do que ocorre nos conservatórios onde tiveram experiência, em que muitos alunos frequentavam as aulas por serem obrigados pelos pais ou para ocuparem o seu tempo. Laís fala da importância em desenvolver a independência e autonomia nos alunos, para que também possa, durante as aulas, dar mais atenção aos que mais precisam do seu apoio.

³⁴ Programa sociocultural realizado em São Paulo-Brasil que tem como objetivo promover o desenvolvimento humano através da educação musical e da prática coletiva da música.



Figura 22 Aulas individuais e coletivas nos Núcleos Estrelas Musicais e OPE (dezembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo

Apesar de o ensino coletivo ser priorizado através de ensaios de naipe e de orquestra, as aulas individuais também são realizadas no projeto. Entretanto, em alguns núcleos não há uma regularidade, dependendo muitas vezes do nível musical, do interesse e também da disponibilidade do monitor. As aulas e os ensaios são planejados praticamente em função do repertório de orquestra, sendo necessário conhecer a notação musical. Quanto às metodologias, são seguidas orientações pedagógicas do *El Sistema*, em que a técnica é desenvolvida a partir de uma sequência de repertório estabelecido.

Em alguns núcleos, são oferecidas aulas de musicalização como uma forma de preparação para tocar o instrumento, embora em outros, o contato com o instrumento seja imediato. Os métodos pedagógicos Willems e Suzuki são aplicados com frequência para os iniciantes. Em 2014, foram compilados métodos específicos dos instrumentos de cordas de diferentes autores para os que atingem níveis mais adiantados. O trabalho da técnica instrumental também é realizado em naipe, além da forma individualizada.

Os professores visitantes de diferentes instituições nacionais e internacionais influenciam na metodologia adotada no NEOJIBA, nos seus diferentes núcleos. Fabien Lerat, atual gerente pedagógico, acredita que a visita desses professores contribui para aumentar o nível tanto musical quanto pedagógico do projeto (NEOJIBA, 2016a). Ana

Paulin, que além de coordenadora da OPE é também integrante da Orquestra Juvenil da Bahia, cita um roteiro e dicas de estudo de escalas feito por um músico da Filarmônica de Berlim praticado com regularidade pelo naipe de viola da Orquestra Juvenil da Bahia.

Paralelamente aos exercícios técnicos e às obras orquestrais, o repertório específico de cada instrumento é desenvolvido nas aulas individuais. Durante os ensaios e as aulas, são trabalhados aspectos técnicos e interpretativos das obras. Geralmente iniciam com escalas e arpejos utilizando diferentes padrões rítmicos encontrados no repertório. Em seguida, são trabalhadas partes de maior nível de dificuldade do repertório, alternando também com outros trechos provavelmente para não desmotivar os integrantes. No trabalho realizado em grupo ou individualmente, são contemplados os exercícios de sonoridade com aplicação de diferentes golpes de arco, afinação, articulação, dinâmicas e fraseado.

A estratégia de cantar, falar palavras associadas ao ritmo antes de tocar e marcação rítmica com palmas são aplicadas nos níveis mais elementares para resolver dificuldades rítmicas e de afinação. Outras práticas também presenciadas pela autora durante o ensaio da Orquestra Juvenil com o maestro convidado venezuelano Eduardo Salazar, como a exibição de um vídeo da Orquestra Sinfônica de Berlim tocando o repertório a ser trabalhado. Transmitiram-se também informações sobre o compositor e o contexto da obra. É percebido pela autora que essas atividades mantêm a atenção e envolvimento dos integrantes durante os ensaios.

Na OPE, é adotado um material pedagógico do *El Sistema*, cuja sequência de repertório está voltada para o desenvolvimento do instrumento. Cada peça é acompanhada de orientações pedagógicas referentes aos níveis pré-infantil e infantil. Alguns repertórios são substituídos por outros de igual nível técnico ou por arranjos de músicas brasileiras, cuja responsabilidade fica a cargo da coordenadora da orquestra juntamente com o diretor musical, Eduardo Torres.

Joana (M.N.18) aposta nas atividades lúdicas, inovadoras e trabalhos em grupo durante as aulas como forma de motivar os alunos durante a aprendizagem. No momento da aula em que foi anunciado que seria realizada uma brincadeira entre eles, a pesquisadora observou uma empolgação generalizada. Percebe-se que essa estratégia resulta em uma maior interação e concentração entre os integrantes. Segundo os autores

Jones e Tech (2009), as estratégias de introduzir jogos, novidades, atividades que promovam movimento físico e desenvolvimento do lúdico provocam um maior interesse durante a aprendizagem.

O envolvimento físico através do movimento corporal ou da performance instrumental favorece o desenvolvimento da motivação (Custodero, 2006) e o trabalho em grupo proporciona uma troca de experiências e uma autovalorização por contribuírem para o seu grupo (Jones & Tech, 2009). Joana acredita que em sala de aula a responsabilidade é do monitor para que os integrantes se sintam motivados, apesar das circunstâncias adversas. Ana Paulin (CO-OPE.N) destaca a importância da preparação específica para ministrar aulas para crianças, diferente para adultos. Em sua opinião, o lúdico não é tão priorizado nas aulas das escolas especializadas de música.

O NEOJIBA possui um lema, “Aprende quem ensina”, que é disseminado desde os níveis iniciais no instrumento. Acredita-se que ao transmitir os conhecimentos adquiridos, os participantes contribuirão para a sua própria aprendizagem. Em relação aos integrantes da Orquestra Juvenil da Bahia que têm também a função de monitoria, percebe-se que, embora alguns integrantes não se sintam preparados para exercer essa função, há um estímulo na busca de conhecimentos na procura de fazer o seu melhor e estimulando na descoberta de novos interesses e direcionamentos em suas vidas. De certa forma, passam a ter um maior comprometimento e empoderamento no projeto.

Durante os ensaios das orquestras, mesmo sendo realizados pelos próprios colegas de projeto, observa-se um ambiente de disciplina. Durante as observações, foi possível identificar uma liderança dos que estavam sob responsabilidade do ensaio, mas sem autoritarismo. Nos ensaios de orquestra, seguem a disposição habitual embora não haja lugar fixo nas estantes, promovendo entre os alunos a oportunidade de tocar nas primeiras estantes, minimizando a hierarquia existente nas orquestras convencionais.

A orquestra possui uma estrutura europeia formal que é considerada por alguns autores antiquada, autoritária e eurocêntrica (Baker, 2014). No entanto, no NEOJIBA, percebem-se diferentes perspectivas de trabalho. Através da prática orquestral, procura-se atingir o empoderamento dos participantes, nos âmbitos pessoal e social. Há também uma preocupação comum para que o ambiente promova motivação durante a aprendizagem e o ensino esteja voltado à formação integral do indivíduo, conectada com o seu meio sociocultural.

No caso específico do NEOJIBA, o público-alvo são crianças e jovens com acesso limitado à educação e que convivem muitas vezes em um ambiente sem uma estrutura familiar. A figura centralizada, seja no maestro ou no professor/monitor, passa a ser um referencial importante para eles.

Os princípios morais e éticos são transmitidos durante as práticas musicais e há uma preocupação na formação humana do indivíduo. A orquestra funciona como uma “réplica da sociedade”, conforme comparou Caldas (2008, p. 45), e é possível perceber durante as práticas musicais do NEOJIBA, a vivência de disciplina, respeito, sentimento de pertença, responsabilidade, cooperação, persistência, princípios estes necessários para conviver em sociedade.

Para o Maestro Abreu³⁵ (Abreu citado em Tusntall, 2009, p. 13, tradução da pesquisadora) “as orquestras e os coros são muito mais do que estudos artísticos - são escolas da vida social [...] Música é imensamente importante para despertar a sensibilidade e desenvolver valores”.

No projeto, constata-se a importância em desenvolver na aprendizagem não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, conforme preconiza Koopman (2007). Muito embora, observa-se que o envolvimento afetivo varia para cada núcleo investigado.

Os depoimentos de coordenadores revelam a necessidade de muitas vezes as suas funções serem transferidas para a figura de um representante da família e de tornar a experiência musical mais prazerosa, promovendo a motivação diante às adversidades presentes na história de vida de cada integrante. Como exemplo, Hosana³⁶ relata sua experiência:

[...] você sempre tem que está focado em o aluno se sentir bem. A primeira coisa é que o ser humano ele não é um papel em branco. Ele sempre vai chegar com as suas demandas. O menino pode chegar aqui com fome e você não sabe, o menino pode ter apanhado do pai e não quer contar. Então, você não pode esperar do menino que de uma hora para outra vire um violinista. Então, o papel do monitor está sempre na compreensão e fazer com que aquela hora do dia do ensino de música seja para o menino a melhor hora do dia possível. Se o aluno tem esse entendimento, que a melhor hora do dia é estar em sala de aula de violino, ou aprendendo a viola, ele nunca vai deixar de estudar música. Então, você tem que ser a melhor pessoa possível (risos). Você tem que ser o pai, a mãe, a madrinha, a vovó, você tem que ser tudo ali [...] e tem que estar automotivado para poder conseguir os resultados (Hosana, CN-EM.N).

³⁵ Fundador do *El Sistema*

³⁶ Coordenadora, professora e regente do núcleo Estrelas Músicas do NEOJIBA.

A relação baseada na confiança e na segurança entre o professor e o aluno contribui para a motivação na aprendizagem (Hidi & Renninger, 2006). O professor deve se preocupar com o bem-estar do aluno e considerar a possibilidade que sua vida fora da sala de aula pode interferir no processo da aprendizagem, tanto positivamente, quanto negativamente (Jones & Tech 2009). Demonstração de afeto do professor para com o aluno pode levar a resultados positivos, ao estimular a motivação intrínseca (Jones & Tech, 2009).



Figura 23 Registro dos momentos de afeto partilhados entre professores e alunos (dezembro, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo

Na Educação Musical, são amplas as reflexões e os questionamentos sobre as diferentes metodologias a serem utilizadas nos múltiplos contextos de ensino da música na atualidade. As reflexões sobre a rigidez das tradicionais metodologias têm-se voltado para novas abordagens. As práticas do NEOJIBA parecem estar em consonância com essa visão “relativizada” da educação musical (Arroyo, 2000, p. 14), ao buscar uma flexibilização no processo pedagógico-musical, conectada com a realidade sociocultural inserida.

Entretanto, observa-se que a aprendizagem no NEOJIBA é realizada com ênfase na imitação e na memorização, havendo pouco estímulo para pensar e para compreender mentalmente a música (audiação). Em sua teoria de aprendizagem musical, Gondon (2015) faz uma analogia da música com a linguagem. O autor comenta que tanto para escutar a música, como para escutar a fala é necessária a compreensão, envolvendo um processo de aprendizagem semelhante. Segundo o autor, quando a aprendizagem é realizada sem uma compreensão, é mais facilmente esquecida e não tão significativa e envolvente para o aprendiz:

Muitos estudantes ensinados pelo método Suzuki, embora tenham a sorte de ser ensinados a tocar antes de aprenderem a ler a notação musical, não são orientados no sentido de audiar e, por isso, nunca podem saborear o prazer resultante da circularidade da audiação que, ao contrário da imitação e da memorização, não é nada de monotonamente linear. De facto, quando um aluno aprende a audiar, a imitação e a memorização tornam-se desnecessárias (Gordon, 2015, p. 19).

Percebe-se também que a capacidade criativa dos integrantes desenvolvida através da improvisação musical é pouco estimulada durante os ensaios e aulas no projeto. Para Azzara e Grunow (2006), a improvisação musical é uma forma de expressão espontânea de interação com a música e com o outro. Da mesma forma como se comunica com a linguagem, a experiência com a música deve ser semelhante.

De acordo com a Pedagogia Musical de Wuytack (Wuytack & Boal-Palheiros, 2016), a criatividade é considerada um dos princípios pedagógicos fundamentais. Barker (2014) acredita que a aprendizagem musical aplicada em contexto de orquestra, mais especificamente inspirada no *El Sistema*, não possibilita o desenvolvimento da criatividade individual, por centrar na repetição, na memorização e no professor. No entanto, alguns estudos, como o do autor James (2015), procuram elucidar práticas criativas nesse contexto de ensino e aprendizagem musical ao adaptar a teoria de Amabile denominada “KEYS” no ambiente de sala de aula. Fatores como a “liberdade, o desafio positivo, encorajamento de supervisão, apoio do grupo de trabalho, recursos suficientes e apoio organizacional”³⁷ (Amabile, 1996 citado em James, 2015, p. 1034) quando proporcionados pelo professor, favorecerão o aumento da criatividade e da motivação intrínseca dos seus alunos.

IV.10.1 Repertório

A proposta de Ricardo (DGA.N) em implantar um projeto voltado mais especificamente para a música erudita foi inicialmente desacreditada por parte dos financiadores. Segundo ele, o principal motivo foi o fato de a música erudita ser estigmatizada pela sociedade baiana como uma cultura de elite, e não se adequar às culturas musicais do público-alvo do projeto. Um outro motivo semelhante ressaltado pelo diretor e coordenadores é o estado da Bahia haver uma predominância de música afro-baiana, entre outras manifestações culturais locais. No entanto, segundo o diretor, essa possível resistência não foi sentida entre os participantes do projeto. Ricardo justifica por ser o Brasil muito receptivo a vários estilos musicais, resultado da própria miscigenação de culturas existente no país, o que facilita a assimilação de outras culturas. Em entrevista, Ricardo resalta a importância do intercâmbio entre culturas

³⁷ [...] freedom, positive challenge, supervisory encouragement, work group supports, sufficient resources and organizational support.

sem hierarquias e em ampliar o universo musical das crianças e jovens, independente do seu lugar de origem:

[...] você não tem direito de limitar a capacidade expressiva da criança, do jovem porque ele nasceu num lugar onde só se toca berimbau. Então, se ele sente que através do violino, de uma flauta ele vai conseguir traduzir e transmitir mais do seu próprio eu interior através de um instrumento, eu não posso privá-lo disso sob pretexto que a cultura dele que também é uma cultura que veio dos índios, ou não sei de onde ela viria a princípio, estaria sendo violentada pela introdução de novas ideias, de novas estéticas. Então, é o mesmo que dizer que um jovem só teria direito, se ele vive na periferia, só falar palavrão e gíria, e nunca ter acesso a um linguajar enriquecido que o permitiria transmitir melhor suas próprias ideias (Ricardo, DGA.N).

Segundo Ricardo, a predominância pelo repertório da tradição europeia erudita é justificada por este ser mais “elaborado”, proporcionando um maior desafio e desenvolvimento para os integrantes do projeto. São também contemplados compositores eruditos e populares brasileiros e de outras nacionalidades, além de composições e arranjos dos próprios compositores do projeto, integrantes do núcleo de composição. Ricardo cita o *El Sistema* como o exemplo de que todas as crianças e jovens podem chegar a um nível alto da *performance* musical, independente do repertório, seja nacional ou tradicional. A escolha do repertório é realizada através da articulação com a direção artística e o coordenador de cada núcleo. Os arranjadores também têm a liberdade para dar sugestão.

Jamberê Cerqueira, principal arranjador do NEOJIBA, comenta que antes de iniciar a trabalhar um repertório, procura obter informações com os coordenadores, regentes, monitores e integrantes a fim de saber sobre as suas preferências musicais e capacidades técnico-musicais dos integrantes de cada núcleo. Tem buscado trazer uma “ambiência” que acredita ser particular em cada núcleo, para que assim melhor possa promover um diálogo por meio da composição:

No caso dos Núcleos do NEOJIBA, depende muito do ambiente em que o repertório será trabalhado. Em um ambiente de escola, por exemplo, o repertório será direcionado com foco no ano escolar. Claro que, como arranjador e compositor, eu busco propor um diálogo com outras linguagens, como por exemplo, a música contemporânea. Mas de forma acessível para quem vai tocar e, principalmente, para quem vai ouvir, para que não soe estranho. Eu tenho esse *feedback* das pessoas sobre o que funcionou e não funcionou. Esse retorno é bem importante, tanto por parte de quem ouve, quanto de quem toca. Eu gosto de atuar como compositor e arranjador dentro da orquestra e do programa. Sou orientado pela direção e assim vou construindo o meu trabalho. Tento agradar ao máximo possível, sempre pensando em quem vai tocar e em quem vai ouvir (Cerqueira, 2016).

Cerqueira comenta que procura escrever de forma que promova o desenvolvimento da prática instrumental e que soe bem no instrumento de quem toca, considerando também as limitações da qualidade dos instrumentos musicais. Uma

estratégia utilizada numa orquestra de cordas para o nível iniciante, por exemplo, é compor na tonalidade de Ré Maior: “tem cordas soltas, mas soam bonitas e afinadas” (Cerqueira, 2016). Nas suas composições, tem introduzido elementos da música brasileira do Nordeste, compondo “uma valsa com elementos afro-baianos; uma marcha que inclui elementos de carnaval” (Cerqueira, 2016). Seus arranjos de *Na Baixa dos Sapateiros* (Ary Barroso), *Tico-tico no Fubá* (Zequinha de Abreu) e *Aquarela do Brasil* (Ary Barroso) são bastante executados pelas várias orquestras do NEOJIBA, geralmente no *bis*. Momento esse de grande entusiasmo entre os integrantes e o público, a orquestra é aplaudida de pé, conforme observado pela autora nos concertos presenciais e em vídeos publicados.

Observa-se que Cerqueira, através dos seus arranjos para as orquestras do NEOJIBA procura conectar-se ao seu meio social, considerando as vivências musicais dos integrantes. Ao mesmo tempo, oportuniza a vivência com outras linguagens a partir de sua cultura existente, através da integração entre a tradicional e a contemporânea. Essa prática parece promover uma experiência musical significativa e motivante para os integrantes, conforme melhor comentado no capítulo VI.

Para Eduardo (DM.N), além de priorizar as peças “arrebataadoras” que “estimulem bem” os participantes, procura não escolher um repertório muito “transparente” para a orquestra iniciante, e de preferência, que inclua a orquestra completa. Prioriza arranjos de repertório romântico e do século XX que seja desafiante, “nem muito fácil e nem muito lento”. Num pensamento contrário, alguns coordenadores de instrumento e monitores consideram a pouca vivência do repertório dos períodos Barroco e Clássico uma falha no desenvolvimento da aprendizagem do instrumento. Nas entrevistas, relataram que o repertório adotado nas orquestras muitas vezes não é apropriado para determinado nível técnico dos integrantes, deixando lacunas na formação instrumental. Observa-se que ensaios intensos e repertório acima do nível técnico de alguns alunos das orquestras podem ser motivo de lesões musculares verificadas entre eles.

Foi destacado também, como empecilho para a aprendizagem do instrumento, o fato de a escolha do repertório ser feita pelo regente que tem formação em piano e pouco conhecimento da técnica dos instrumentos de cordas. A 5ª Sinfonia de Tchaikovsky foi citada como exemplo, em que apesar de ser uma peça que impressiona, ela exige um nível técnico que muitos dos integrantes ainda não têm na

Orquestra Juvenil, por exemplo. Na OCA, já há uma preocupação maior em realizar um repertório sequencial em que possibilite o desenvolvimento nos instrumentos de cordas, afirmam alguns coordenadores de instrumento, embora existam controvérsias observadas nas entrevistas realizadas com os participantes que serão discutidas no capítulo VI.

No NEOJIBA, há uma valorização da música erudita em relação às outras culturas musicais e, para uma grande parte dos integrantes, a familiarização com a música erudita ocorreu através do projeto. Entretanto, observa-se que há uma flexibilidade na seleção do repertório, havendo um diálogo com a cultura da comunidade local onde os núcleos do projeto são instalados. Ainda que seja de uma forma restrita, percebe-se que o projeto procura estabelecer um diálogo com a diversidade cultural existente na sociedade e com as vivências dos participantes. Como exemplo, nota-se nas parcerias realizadas com artistas e grupos locais como Daniella Mercury, Ivete Sangalo e Orquestra Rupilezz. As sugestões dos integrantes sobre repertório também são consideradas, algumas delas músicas de filme e repertório de orquestras mais adiantadas, utilizadas como estratégia para motivá-los durante a aprendizagem. Essa abertura de estilos adotados no repertório do projeto é percebida através da programação de ensaios e concertos ocorrida no final do ano 2014, período em que foi realizada a pesquisa de campo, e no programa da turnê realizada na Europa em outubro de 2014 (Apêndice E1).

Considerando que a cultura é interpretada como uma “rede de significados” (Geertz, 1978, p. 15) e o que é percebido pelo indivíduo é socialmente construído (Green, 1997), o NEOJIBA pode contribuir para a construção de novos significados à cultura local, contemplando a diversidade social e cultural e ampliando o universo musical da comunidade envolvida, através do ensino da música erudita. Deste modo, hierarquizações sobre determinadas culturas musicais poderão ser minimizadas e transformações alcançadas. Essa possível mudança de padrões estéticos e culturais proporcionada pelo NEOJIBA, pode ser percebida também no apoio privilegiado do poder público e de empresas privadas ao projeto, que anteriormente apresentaram resistência na sua implementação.

IV.10.2 Audição pública

A audição pública é realizada anualmente com todos os integrantes do NGF objetivando o nivelamento das orquestras e a submissão de novos integrantes, que em sua maioria, são da região metropolitana de Salvador. Também participam do processo seletivo integrantes/candidatos do interior da Bahia e de outros estados do Brasil. As audições são realizadas por uma banca examinadora formada por membros da equipe pedagógica do NEOJIBA, podendo também ser músicos convidados. Quanto aos critérios de avaliação, são considerados a *performance* musical, além do “desenvolvimento pessoal e artístico” (NEOJIBA, 2012, p. 10). Para definir o tipo de bolsa a ser recebida, são levados em consideração o grupo orquestral selecionado, a faixa etária, o tipo de função exercida na orquestra, as atividades pedagógicas desempenhadas no NGF ou NPO e o “desempenho integral: comportamento, assiduidade e pontualidade, tempo de permanência no NEOJIBA e aproveitamento nas atividades realizadas” (*idem*, p. 15). O integrante aprovado assina o “Termo de Compromisso” integrado ao “Manual do Músico NEOJIBA”.

Autores relacionam as avaliações e a competitividade a uma queda da motivação durante o processo de aprendizagem (Sousa, 2003). A pouca valorização da motivação intrínseca em relação à motivação extrínseca é uma das justificativas.

Ser integrante do NGF gera muito interesse por estar localizado no emblemático Teatro Castro Alves, possuir as principais orquestras do projeto, além das oportunidades de bolsa-auxílio e viagens que são oferecidas. Quanto ao critério seletivo de mérito estabelecido para integrar as orquestras do NGF, fica o questionamento se não estaria indo contra os princípios estabelecidos do projeto, com fins sociais. O público-alvo do NEOJIBA são crianças e jovens, em sua maioria privados dos seus direitos sociais que deveriam estar sob responsabilidade do Estado e diante da não seleção na orquestra se confrontam com uma outra situação de exclusão. Não seria esta, uma forma de impedir mais um direito dessas crianças e jovens de ter uma aprendizagem musical? Em um relato do pai de um integrante publicado no *facebook* do NEOJIBA, apesar de fazer muitos elogios ao projeto, lamenta terem retirado o seu filho num momento em que ele mais precisava.

IV.11 Contribuição do NEOJIBA para a comunidade

O NEOJIBA tem procurado realizar uma integração social abrangendo para vários segmentos da sociedade. Apesar de o projeto ser direcionado para as crianças e jovens, observa-se que há uma preocupação em envolver e beneficiar também a comunidade.

Durante as observações de campo, foi possível perceber nos concertos do NEOJIBA uma plateia diversificada em relação a faixa etária e a classe social. Para Ricardo e Eduardo, o público que frequenta o Teatro Castro Alves nos concertos tem modificado e ampliado desde a implantação do NEOJIBA. Coordenadores, monitores e assistente social confirmaram que muitas famílias estiveram pela primeira vez no TCA em um concerto promovido pelo NEOJIBA. Segundo a assistente social Joana Angélica, algumas famílias do projeto viam o Teatro como um espaço que não era para eles. Ao promover o acesso a espaços e a uma cultura musical ainda pouco acessível para uma parte da população, o projeto tem fomentado mudanças sociais e um maior alargamento da cultura na Bahia.

A parceria existente durante três anos entre o projeto e a Fundação Brandão Vilela através da Rádio Vida FM 106,1 proporcionou uma programação direcionada para a música de concerto do Brasil e do exterior, sob responsabilidade do NEOJIBA. No Brasil, apenas Salvador e mais duas capitais brasileiras tinham uma rádio cuja programação era voltada para a música de concerto. Ricardo acredita numa transformação através da música, seja de quem a pratica como de quem a escuta.

Observa-se que o NEOJIBA tem promovido uma democratização do acesso a cultura erudita, particularmente no estado da Bahia. A facilidade de acesso aos concertos por um preço “popular”, a presença significativa das famílias dos integrantes e a divulgação da música erudita na rádio fazem com que a música erudita seja cada vez mais desmistificada pela população. Essa transformação fica visível para a autora, ao testemunhar uma apresentação da Orquestra Juvenil da Bahia em que esta foi ovacionada de pé pelo público ao tocar uma peça densa como a Sinfonia n. 10 em mi menor de Dmitri Shostakovich.

O NEOJIBA tem procurado dar a voz para as famílias e responsáveis dos integrantes, através de reuniões organizadas pelo setor do Desenvolvimento. Além de estabelecer uma “parceria” na educação das crianças e jovens, procura aumentar os

vínculos afetivos entre eles. A importância em aproximar as famílias aos trabalhos realizados com crianças e jovens é também destacado em um relatório sobre o Programa *Escolhas*³⁸ realizado em Portugal (Saint-Maurice & Baptista, 2015, p. 268). A seguir, os autores comentam sobre a relevância da presença da família nesse contexto:

Não só porque os jovens parecem reconhecer-lhes competências educativas e formativas, mas também porque, aparentemente, nas relações familiares se encontrarão muitas pistas para os comportamentos que apresentam em determinados momentos das suas *histórias*. [...]. O programa pode, de facto, ser uma mais-valia no trabalho das competências parentais e consequente aproximação entre os jovens e os familiares.

O relatório do Programa *Escolhas* conclui que uma intervenção com jovens e crianças terá um melhor resultado se houver a participação e o envolvimento da família. Em um outro estudo sobre a aprendizagem da música no contexto de uma orquestra, evidenciou a relevância da família: “a família exerce um papel ativo como interlocutora do projeto de seus filhos em aprender música” (Bozzetto, 2012, p. 263). No programa inspirado no *El Sistema* chamado Bandas Juveniles Musicales de Yucatán, no México, Cupul (2016) também percebeu resultados positivos alcançados por meio do incentivo de uma melhor comunicação com as famílias dos participantes. Ao contrário, quando há pouco envolvimento da família no processo de aprendizagem musical, estudos evidenciam prejuízo no desenvolvimento da atividade (Davidson, Sloboda & Howe, 1995/1996) e desmotivação dos alunos (Hallam, 2012).

O NEOJIBA tem procurado também, por meio dos NPOs, atingir cada vez mais os bairros mais vulneráveis, como exemplo dos bairros comunitários, com alto índice de violência e tráfico de drogas. Através da Práticas Sociais, uma outra iniciativa do projeto, os integrantes voluntários apresentam-se em instituições que atuam na área da assistência social.

³⁸ O *Escolhas* é um programa governamental de Portugal, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações. Tem como objetivo a inclusão social de crianças e jovens pertencentes a contextos socioeconômicos desfavoráveis.

CAPÍTULO V –CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO ORQUESTRA GERAÇÃO

Simplemente não há investimento mais poderoso ou duradouro do que aquele feito em direitos humanos e dignidade, na inclusão social e no desenvolvimento sustentável (Bokova, 2015).

Irina Bokova /Diretora-geral da UNESCO

O presente capítulo apresenta uma descrição do projeto Orquestra Geração, considerando o seu contexto, os aspectos pedagógico-musicais e fatores que influenciam na motivação da aprendizagem musical na Orquestra Geração, a partir do resultado da análise documental, das redes sociais e da pesquisa de campo. A incursão no campo incluiu a observação de ensaios, estágios e apresentações, além da interação com diretor, coordenadores, professores, maestros venezuelanos convidados, funcionários, encarregados de educação e familiares dos alunos, através de entrevistas e conversas informais. A motivação do professor foi levada em consideração pelos mesmos motivos apresentados no capítulo sobre o NEOJIBA.

Os participantes da Orquestra Geração estão vinculados às escolas e aos agrupamentos localizados em bairros que apresentam contextos social, económico e cultural desfavorecidos. Dessa forma, procurou-se reconhecer o contexto do projeto estudado e os seus múltiplos significados para tornar possível interpretá-los e relacioná-los com a motivação na aprendizagem musical. Vários aspectos foram considerados, como por exemplo: psicológico, sociocultural, físico e económico.

V.1 Descrição do contexto: núcleos Oeiras, Damaia e Apelação, Lisboa-Portugal

Os núcleos do projeto Orquestra Geração-OG são instalados em agrupamentos³⁹ escolares (AE) e escolas públicas. A pesquisa de campo para este estudo foi realizada nos núcleos de Oeiras, Damaia e Apelação localizados nas Escolas Básicas Amélia Vieira Luís, EB 2,3 Professor Pedro D'Orey da Cunha e Escola Básica Integrada da Apelação (Apêndice D2). Estas escolas encontram-se na região metropolitana de Lisboa, capital de Portugal. A Área Metropolitana de Lisboa possui uma população de 2 821 697 pessoas⁴⁰.

³⁹ O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional que tem sua própria gestão e administração e possui o mesmo Projeto Educativo para as escolas nas quais estão inseridas.

⁴⁰ Informações segundo o Instituto Nacional de Estatística referente ao Censo 2011. Recuperado em outubro, 21, 2016, a partir de <<http://mapas.ine.pt/map.phtml>>

O critério de escolha dos referidos núcleos justifica-se por estarem localizados em comunidades que apresentam condições sociais e econômicas mais problemáticas. Algumas dessas escolas estão inseridas no programa TEIP⁴¹ (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). A heterogeneidade é uma característica presente por incluir diferentes grupos étnicos, com grande representatividade da etnia cigana nacional e a de origem africana, predominando os procedentes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP⁴²). Em menor número, tem integrado brasileiros, além dos originários dos países do Leste Europeu e do continente asiático, mais precisamente da China.

A pouca escolaridade presente entre os habitantes dificulta a inserção no mercado de trabalho. A pobreza está presente em grande parte das famílias residentes, sendo muitas delas beneficiadas pelo Rendimento Social de Inserção⁴³. Como consequência da deficiência econômica, há um número elevado de crianças e jovens que vão à escola mal alimentadas, refletindo no seu desenvolvimento. A violência, o consumo de droga, as disputas étnicas, os maus tratos e o abandono escolar estão presentes no ambiente escolar, resultado de conflitos vivenciados na sociedade, muitas vezes relacionados pela ausência de reconhecimento social e que influenciam no ambiente acadêmico e no comportamento dos alunos (Projeto Educativo 2012/2015; Projeto Educativo 2015/2018):

Além da pobreza e do desemprego, a violência, a insegurança, as dependências e os consumos abusivos de álcool e drogas, por outro lado, os maus tratos físicos e psicológicos, as negligências graves, as práticas ilícitas, o abuso sexual e a gravidez na adolescência são outros fatores que neste contexto estão significativamente presentes e com nítida visibilidade, quer entre homens, como entre mulheres, independentemente da origem étnica (Projeto Educativo 2012/2015, p. 7).

O estigma da criminalidade e da marginalidade é marcado nestes bairros. As condições sociais que estão envolvidas nessas escolas contribuem diretamente para o insucesso escolar, conforme consta no Projeto Educativo 2012/2015. Há uma grande incidência do abandono escolar.

O Projeto Educativo de alguns Agrupamentos (Projeto Educativo, 2012/2015) mostra uma preocupação em agregar grupos culturais deslocados para preservar a sua cultura de origem, entretanto pretende-se que estes se integrem também à cultura local.

⁴¹ TEIP é um programa governamental aplicado em escolas e agrupamentos de escolas localizadas em contextos sociais e económicos desfavorecidos.

⁴² PALOP – Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa são Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique.

⁴³ Rendimento Social de Inserção trata-se de um apoio financeiro para as famílias mais carentes.

Apesar de alguns alunos terem nascido em Portugal, eles mantêm sua cultura de origem através da convivência com suas famílias. No caso dos africanos, muitos falam crioulo e apresentam dificuldade em comunicar e aprender o português na escola (Projeto Educativo, 2012/2015).

As Escolas têm procurado promover a interação social dos alunos através de atividades voltadas para a valorização de atividades artísticas e projetos com o objetivo de favorecer a aprendizagem, a motivação e a autoestima.

V.2 Orquestra Geração: criação, objetivos e desenvolvimento

A ideia inicial que propiciou o surgimento da OG aconteceu no ano de 2005 ao ser implantado o Projeto Geração/ Oportunidade, apoiado pela Iniciativa EQUAL⁴⁴, pela Câmara Municipal da Amadora, pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Este Projeto tinha como objetivo promover o desenvolvimento social ao combater o abandono e insucesso escolar no bairro do Casal da Boba na Amadora. Várias atividades eram oferecidas, como ateliers, desporto, dança, música, entre outras, com a finalidade de desenvolver as competências e aumento da confiança e autoestima das crianças e dos jovens do referido bairro (Reis et al., 2015). Em seguida, novas parcerias foram formadas, com a Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos Miguel Torga, a Escola Intercultural das Profissões e do Desporto da Amadora, o Centro Paroquial de São Brás, a Santa Casa de Misericórdia da Amadora e a Associação Unidos de Cabo Verde.

No ano de 2007, a Orquestra Geração surge como projeto piloto inspirada no projeto *El Sistema* desenvolvido na Venezuela. As iniciativas de António Wagner Diniz (director Adjunto da Escola de Música do Conservatório Nacional), Jorge Miranda (diretor de Educação Cultural na Câmara Municipal da Amadora) e Luisa Valle (diretora do Programa de Desenvolvimento Humano da Fundação Calouste Gulbenkian) propiciaram a notoriedade do projeto. Wagner Diniz acreditou na possibilidade de implantar um projeto inspirado no venezuelano em Portugal, principalmente aplicado

⁴⁴ Programa que faz parte das políticas regionais da União Europeia, com o objetivo de financiar projetos, através do Fundo Social Europeu, voltados para o combate às discriminações e desigualdades referidos ao mercado de trabalho (Câmara Municipal da Amadora citado em Caldas, 2008).

em contextos sociais desfavorecidos. O objetivo principal do Projeto⁴⁵ é a integração social de crianças e jovens através da música. Procura também:

Promover a inclusão social das crianças e jovens de bairros social e economicamente mais desfavorecidos e problemáticos; combater o abandono e o insucesso escolar; promover o trabalho de grupo, disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania; promover a auto-estima das crianças e das suas famílias; aproximar os pais do processo educativo dos filhos; contribuir para a construção de projectos de vida dos mais novos; promover o acesso a uma formação musical que seria impossível para a maioria das crianças e jovens que vivem em contexto de exclusão social e urbana.

A Orquestra Geração (OG) tem também como “missão” conquistar novos públicos para a música erudita, especialmente para àqueles que não têm a vivência musical com este gênero musical (Programa do Concerto realizado no dia 31 de maio de 2014, na Fundação Centro Cultural de Belém).

O primeiro núcleo foi desenvolvido em setembro de 2007, na Escola Básica de 2º e 3º ciclos Miguel Torga, na Amadora, com apenas 15 alunos. A Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN) responsabilizava-se pela organização e pela orientação pedagógica, contribuindo também dois músicos venezuelanos residentes em Portugal: a violinista da Orquestra da Gulbenkian, Ana Beatriz Manzanilla e o violista da Orquestra Sinfônica Portuguesa, Pedro Saglimbeni Muñoz. Nesta fase, a OG tinha 4 professores de música e a seleção era realizada durante o curso de formação com professores do *El Sistema*. Estes não faziam parte do quadro da EMCN e tinham 30 horas semanais distribuídas entre aulas de instrumento, naipes, orquestra e formação musical. A primeira apresentação pública desse núcleo aconteceu em dezembro de 2007, na Escola Miguel Torga.

Os núcleos se expandem rapidamente e, no final do ano letivo 2007/2008, a OG passa a ter 101 participantes, realizando o primeiro estágio de Verão seguido de um concerto final no anfiteatro da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 2008/2009, com o apoio acrescido da Fundação EDP, a OG adquire novos instrumentos além de cordas, passando a incluir também os de sopros e percussão. O número de participantes é ampliado, mais professores são contratados pelo Ministério da Educação através do Programa Territórios Escolares de Intervenção Prioritária (Reis et al., 2015). A partir de 2009, novos núcleos são criados, e expande-se além da Área Metropolitana de Lisboa.

⁴⁵ Informação disponível na página do projeto Orquestra Geração. Recuperado em agosto, 1, 2016, a partir de <<http://www.orquestra.geracao.aml.pt/historia>>.

Segundo o diretor Wagner Diniz (DP.OG), os núcleos da OG possuem autonomia no seu funcionamento, apesar de haver uma unidade entre os núcleos e uma única “metodologia” na OG. Para Helena Lima (AD.OG), é essencial que haja uma identidade na Orquestra Geração em todos os núcleos, que tenha os mesmos objetivos, possibilitando assim a construção de uma rede que trabalhe de forma coordenada (AD.OG). A flexibilidade e possibilidade de adaptação diante às adversidades presentes nas escolas são enfatizadas também por Helena. E a avaliação do trabalho realizado é constante entre os coordenadores e professores, sendo muitas vezes preciso mudar o método de trabalho aplicado, conforme colocado anteriormente.

No ano de 2015, o projeto atinge o número aproximado de 900 crianças e jovens. Os núcleos da OG estão distribuídos em Lisboa, Amadora, Loures, Sesimbra, Sintra, Oeiras e Vila Franca de Xira e Coimbra (Reis et al., 2015). Entretanto, a continuidade e expansão do projeto estão condicionadas ao apoio recebido de patrocinadores, das políticas públicas, das Câmaras e do Ministério da Educação. No cotidiano do projeto, a falta de recursos financeiros tem impossibilitado, algumas vezes, a compra e conserto de instrumentos, como também o investimento em formações e estágios de professores e alunos.

Embora o projeto tenha tido um percurso positivo, no ano 2013, em consequência da crise econômica que atingiu Portugal, professores foram despedidos e alguns núcleos tiveram que ser fechados. O atraso na contratação dos professores é frequente, postergando o início das aulas. No momento atual, o Ministério da Educação ao considerar a relevância do projeto, continua responsável pelo pagamento dos professores. Entretanto, desde 2012, o referido Ministério não autoriza a contratação de um maior número de professores, dificultando o plano de expansão da OG a nível nacional.

V.3 Parceiros, financiadores e gestão

O projeto Orquestra Geração tem apoio de diferentes instituições, que contribuem para o desenvolvimento e continuidade da OG. Destacam-se as seguintes, com as respectivas funções: A Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN) através da Associação dos Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional (AAEMCN) e da Associação das Orquestras Sinfônicas Juvenis Sistema Portugal

(AOSJSP) responsabiliza-se pela coordenação pedagógica, formação artística e articulação institucional (Reis et al., 2015).

O Ministério da Educação e Ciência e as Câmaras Municipais têm a função financiadora. Desde o ano de 2009, o Ministério da Educação e Ciência é responsável pelo pagamento dos professores, como também pela “monitorização e avaliação do projeto” (Santos, 2014, p. 215). Os fundos QREN geridos pelo Programa Operacional Regional de Lisboa (*POR Lisboa*) operam particularmente nos núcleos do projeto da Área Metropolitana de Lisboa (AML) (Reis et al., 2015). As Câmaras Municipais e a AML, no caso específico da região de Lisboa, responsabilizam para além do financiamento, incluindo as candidaturas para conseguir fundos europeus entre outras articulações que possam favorecer o projeto (Reis et al., 2015).

Outras instituições encarregam-se do patrocínio, da disponibilidade de espaços para concertos e da divulgação dos mesmos, são elas: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação EDP, Barclays, BNP Paribas, Fundação PT, TAP, Share Foundation (Zurique), CentralCer, Embaixada da Venezuela, Universidade de Lisboa e ISCTE. Os Agrupamentos escolares/escolas sedem o espaço físico para a realização das aulas e ensaios, como também têm um “papel formativo e pedagógico” (Reis et al., 2015, p. 305).

Segundo Reis e colegas (2015), há uma maior consolidação da OG na AML com relação à estrutura organizativa e quanto ao panorama de parcerias e financiamentos. O autor cita também o exemplo das OG do Norte do país, onde há uma maior independência das verbas do setor público (Europeu comunitário, nacional e autárquico), resultado da relevante parceria do terceiro setor através da empresa Energias de Portugal-EDP.

De acordo com o relatório de avaliação do projeto OG realizado pelo Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa (CEG/IGOT/UL, 2012) em 2012, cada aluno do projeto tem um custo anual aproximado de 1800 euros. Há uma pequena diferença entre os custos individuais dos alunos da AML (1815 euros) e do Norte (1706). De acordo com o referido estudo, essa diferença é justificada pelo reduzido custo da hora de trabalho dos professores.

O apoio financeiro é ainda é uma questão instável que compromete a continuidade da OG, relatam em entrevista o diretor Wagner e a coordenadora Matilde

(CN-O.OG). Ela justifica que os financiamentos europeus terminam e não é seguro conseguir a continuidade do apoio das câmaras. Para Wagner (DP.OG), os desafios são frequentes, e o maior problema é não saber se há apoio financeiro para o ano seguinte, tendo que negociar subsídios constantemente. Em entrevista à revista *Da Capo*⁴⁶ (2014, 22º parágrafo), Wagner revela o quão desgastante se torna a incerteza da captação de recursos para o projeto e a importância da contribuição da equipe de trabalho da OG:

Se tivéssemos a garantia de um apoio plurianual, poderíamos concorrer a uma série de programas que por aí aparecem que iriam, efetivamente, até diminuir a participação do Estado, mas para isso tenho de saber que existe esse apoio [...]. É cansativo, é exaustivo, mas temos uma equipa de pessoas a trabalhar. Fomos, ao longo dos anos, constituindo uma boa equipa de coordenadores, que nos têm ajudado e penso que neste momento se não tivéssemos constantemente um garrote na garganta de sabermos se temos dinheiro para o próximo ano ou não, eu acho que poderíamos fazer muito mais.

Com a crise atual no país, houve uma diminuição do apoio das câmaras, colocando em risco a extinção do Núcleo de Sesimbra, onde tem o maior número de alunos. Matilde, em entrevista realizada pela autora, revelou que uma outra questão considerada por ela um grande desafio é a criação de melhores maneiras de articulação entre o projeto, a escola, a Câmara e as instituições locais, em termos de comunidade local, não nacional.

V.4 Público-alvo da Orquestra Geração

Os participantes do projeto são crianças e jovens, entre os 6 e 18 anos de idade, vinculados às escolas básicas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico localizadas em bairros que apresentam, em sua maioria, contextos social, económico e cultural desfavorecidos. Dessa forma, todos os alunos das escolas integradas aos agrupamentos escolares associados ao projeto poderão participar da OG.

No entanto, há uma flexibilidade para o engajamento de novos alunos que não se enquadram ao contexto acima. A sua entrada na OG fica dependendo da disponibilidade de vagas e de instrumentos. Para os que terminam o nono ano na escola e demonstram interesse em continuar no projeto, é possível serem mantidos através das orquestras municipais.

⁴⁶ Informação disponível na página da Revista Musical Portuguesa, cujo o artigo intitulado *Tutti-Orquestras* foi publicado no dia 18 de setembro de 2014. Recuperado em agosto, 1, 2016 <<http://www.dacapo.pt/seccao-Orquestras&-Orquestra-Geracao-o-El-Sistema-portugues>>

Uma grande parte dos integrantes é formada de imigrantes (ou seus descendentes), de origem africana, cigana e caucaciana, predominando a primeira, conforme comentado anteriormente. Essa diversidade étnica e cultural, principalmente a africana, é percebida na forma de vestir dos participantes na escola e pelas suas preferências musicais, prevalecendo a música africana, conforme foi constatada nas entrevistas realizadas, ao ser discutido no próximo capítulo.

Embora na comunidade exista uma grande quantidade de ciganos, poucos deles participam do Projeto. Em conversa com a professora Teresa (P.OG), ela comenta que a dificuldade dos ciganos em se adaptarem a OG está associada a não “obedecerem” regras e a falta de apoio da família, resultando na descontinuidade da sua aprendizagem musical.

De acordo com o estudo de avaliação da OG (CEG-IGOT-UL, 2012), as meninas são maioria na soma total dos núcleos envolvidos, revelando que para cada 10 meninas, há 6 meninos. O estudo justifica essa discrepância pelo motivo de os meninos terem mais alternativas de atividades, em especial ligadas ao desporto, reduzindo seu tempo e motivação para participar do projeto. Um outro motivo foi observado nas entrevistas realizadas com os alunos participantes do presente estudo, ao associarem a prática musical à atividade de menina. Entretanto, segundo dados fornecidos por Helena (AD.OG) para a pesquisadora deste estudo, a distribuição por gênero em 2015/2016 teve uma maioria do sexo masculino (353) e em menor número do sexo feminino (503).

Segundo o relatório realizado por Reis e colegas (2015) em relação ao número total de alunos inscritos no projeto (1203), em torno da metade (49,49%) continuam no Projeto desde o início, concluindo que há uma grande motivação dos alunos para permanecerem no projeto. Este estudo informa ainda, que o tempo médio dos alunos inscritos é de 2,2 anos. Entretanto, de acordo com os relatos de coordenadores dos núcleos investigados pela a pesquisadora, observa-se um número alto de desistência, embora não tenham apresentado dados comprovativos.

V.5 Os professores

Um estudo de avaliação realizado por uma equipe da Universidade de Lisboa indica que a faixa etária dos professores está compreendida entre os 25 e 34 anos de idade, havendo uma pequena superioridade no número de mulheres em relação aos

homens (CEG-IGOT-UL, 2012). A maioria é de nacionalidade portuguesa (72 em 91), embora seja expressiva a quantidade de estrangeiros (17, 6%), sendo a maioria de países da América Latina, em especial da Venezuela. O referido estudo mostra também que 46,2% dos professores têm cinco ou menos anos de experiência profissional, enquanto apenas 11% apresenta mais de 12 anos na prática docente.

V.5.1 Processo seletivo

A cada ano, os professores submetem-se a um concurso público, tendo que concorrer a uma vaga no projeto. O processo seletivo é igual ao do ensino especializado. Os professores são submetidos à entrevista e análise do currículo, levando em consideração o tempo de experiência e a qualificação do candidato. A partir do ano 2016, passou a ser exigido o título de mestre para todos os candidatos.

Dessa forma, não é garantido que a mesma equipe de professores se mantenha no projeto, caso haja um candidato com mais habilitação e tempo de serviço. Esse procedimento gera uma instabilidade entre os professores, observada nas entrevistas realizadas, e muitas vezes uma descontinuidade de um trabalho iniciado no projeto, quando o professor não tem o seu contrato renovado.

Helena (AD.OG) comenta que ao longo da existência da OG, há uma preocupação em investir na formação dos professores, entretanto com a existência dessa seleção, não é garantida a sua permanência no cargo. Ela ressalta que para ser professor no projeto é fundamental ter um determinado perfil voltado para o trabalho em grupo com o objetivo da inclusão social através da música e que saibam lidar com diversas dificuldades surgidas em sala de aula, independente de ter um bom currículo. Entretanto, esses critérios de avaliação não são contemplados pelo Ministério da Educação.

V.5.2 Formação dos professores

Na presente pesquisa, percebe-se que os professores da área das cordas entrevistados têm formação erudita, em escolas especializadas de música, como a Academia Nacional Superior de Orquestra, conservatórios europeus e em projeto social, como no *El Sistema*. Atuam como professores de música na OG e conservatório de música e são instrumentistas de orquestras.

Ao iniciarem no projeto, os professores participam de uma formação orientada pelos coordenadores pedagógicos que vivenciaram experiências no *El Sistema* e outros que trabalham em escolas mais “problemáticas” da Venezuela. No início de cada ano letivo, há uma formação ministrada por professores convidados, especialmente da Venezuela. Tem como objetivo o aprofundamento da metodologia do *El Sistema*, da direção de orquestra e das estratégias pedagógicas visando o aperfeiçoamento da atuação em sala de aula.

Ao longo do ano, os professores frequentam também outras formações como estratégias de animação social, resolução de conflitos durante a aula, criatividade, motivação e integração social. Em 2015, Matilde (CN-O.OG) cita também uma formação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Com uma certa frequência, os maestros venezuelanos e coordenadores pedagógicos da OG Jesus Olivetti e Juan Maggiorani vão às escolas supervisionar e orientar as aulas realizadas nos núcleos. Jesus Olivetti realiza também formação de professores e ministra aulas individuais e em grupo com os alunos. Para António, essas formações contribuem para “evoluir dentro do Projeto e para saber como estar dentro do Projeto” (CN-A.OG).



Figura 24 Aula de violino no Núcleo Apelação com a supervisão do maestro venezuelano Jesus Olivetti (maio, 2015)

Fonte: Ariana Perazzo

O professor venezuelano Mário que teve sua formação no próprio *El Sistema*, sente-se preparado para atuar no contexto apresentado na OG: “É outra cultura, mas a integração social e as necessidades, acho que em geral, sempre são as mesmas” (P.OG). E admite enriquecer com a experiência vivenciada como professor do projeto. Para Wagner (DP.OG), a formação de professores baseada nos fundamentos do *El Sistema* é um dos principais desafios na OG.

A ligação do projeto ao *El Sistema* é contínua e relevante para aprofundar e aplicar os fundamentos do projeto venezuelano, sendo efetiva a participação do maestro Jesus Olivetti, que além de coordenador pedagógico da OG é o maestro titular da Orquestra Juvenil do Estado de Lara na Venezuela, e o maestro Ulyses Ascanio, um dos fundadores do *El Sistema*. Wagner ressalta também a mais valia do projeto em estar integrado ao Sistema Europa, proporcionando a mobilidade de emprego de profissionais para trabalhar em outros países da Europa. Os professores da OG tem a capacidade de concorrer com vagas disponíveis, por estarem integrados numa associação internacional, comenta Wagner.

A articulação entre o *El Sistema* e a OG tem sido frequente. Em 2014, numa apresentação da Orquestra da Venezuela Teresa Carreño em Lisboa, músicos da OG tocaram juntamente com os músicos venezuelanos durante o ensaio geral, na presença do idealizador do *El Sistema*, José Antonio Abreu.



Figura 25 Alunos da OG tocando juntamente com os integrantes da Orquestra da Venezuela Teresa Carreño, durante um ensaio realizado na Fundação Calouste Gulbenkian (maio, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo

Em 2016, alunos, coordenadores, professores e diretor da OG tiveram a oportunidade de assistir o ensaio da Orquestra Simón Bolívar sob a direção do maestro venezuelano Gustavo Dudamel em Lisboa. Logo após o ensaio, Dudamel foi ao encontro de todos para conversar sobre a relevância do trabalho realizado na OG.



Figura 26 Encontro do maestro venezuelano Gustavo Dudamel com alunos, professores, coordenadores e diretor da OG, na Fundação C. Gulbenkian (setembro, 2016)
Fonte: Ariana Perazzo

V.5.3 A motivação dos professores e desafios para ensinar

Embora o foco deste estudo esteja na motivação dos alunos para aprender, acredita-se na relevância da compreensão sobre o estado motivacional do professor da OG. Por ser ele uma figura central no processo de aprendizagem, é determinante a influência do professor para que o aluno sinta-se motivado.

Assim como no NEOJIBA, foi possível perceber no relato dos professores da OG que a participação em um trabalho que possa proporcionar a mudança na vida das pessoas é um dos fatores mais motivadores para estarem no projeto. Torna-se recompensador não apenas pelo trabalho realizado, como também pelas relações construídas.

A motivação da professora Ana Filipa (P.OG) para ensinar no contexto de projeto social está relacionada com as recompensas que são atribuídas, embora afirme que os desafios sejam diversos. Para ela, os alunos da OG vivenciam com mais intensidade quando conseguem atingir seus objetivos na aprendizagem, “e as vitórias deles acabam por ser as nossas, como é óbvio”.

Para Sandra (CN-D.OG), o que mais lhe motiva trabalhar na OG são os desafios pessoais exigidos para ensinar na OG, além dos musicais: “tu não podes ser só professor de música, tens que ser muito mais, tens que te entregar. [...] Dar aulas num projeto destes não é a mesma coisa que ir dar aulas num conservatório, numa orquestra do conservatório”.

Entretanto, a falta de apoio das famílias é apontada pelos professores e pelo coordenador do Núcleo da Apelação como sendo o principal desafio enfrentado no cotidiano. Os pais não têm tempo de acompanhar a educação dos seus filhos, pois têm

todo o dia preenchido no trabalho. O nível de educação dos pais é baixo e os pais transferem para a escola toda a responsabilidade pela educação do filho. Na opinião de Mário, a educação tem que vir de casa e o conhecimento, da escola. Ele admite que no projeto tem procurado preencher essa lacuna existente no aluno e com o trabalho de aproximação da família realizado pela OG e pela escola estejam conseguindo mudar aos poucos esse quadro:

Só um bocado de atenção por parte dos pais, isso já faz uma mudança muito grande. Tem acontecido também nestes tempos, alguns [pais] que não estavam muito envolvidos [na vida dos filhos]. Como os filhos tocam no Projeto, já começaram a ver que os filhos têm certo interesse, e certa disciplina, responsabilidade com algo que gostam. Eles têm curiosidade, então já assistem mais aos concertos, estão atentos ao que conseguem ajudar, ou que não (Mário, P.OG).

Segundo António, “mesmo a própria escola não consegue lidar, nem consegue dar todo o apoio que os alunos precisam”. O número de funcionários é insuficiente para a demanda dos alunos, atrapalhando o funcionamento das aulas. Aliada a ausência da família/ encarregados da educação na escola e no projeto, o coordenador comenta sobre a dificuldade em lidar com o mau comportamento dos alunos no início do projeto:

Há seis anos, quando fui para a Apelação, aquilo era mesmo muito pesado a nível de alunos, comportamento. Tínhamos alunos mais velhos que eram das turmas dos PIEFs⁴⁷, eram alunos problemáticos do Bairro, que eram inseridos em turmas especiais e tinham aulas lá na escola e que de certa forma conseguiam perturbar todo o funcionamento: o comportamento dos alunos era influenciado por aqueles alunos mais velhos (António, CN-A.OG).

Percebe-se que vida familiar muito desestruturada de alguns alunos dificulta a seguirem uma rotina de ensaios. Atualmente com a crise econômica que o país está atravessando, o desemprego das famílias dos participantes tem crescido nos últimos anos, ocasionando mudanças dessas famílias.

A instabilidade financeira faz com que os pais fiquem mais agressivos e sem paciência. E a falta de dinheiro atinge diretamente os alunos, ao ponto de irem ao projeto sem alimentação, comenta a coordenadora Sandra. Alguns alunos têm de ausentar-se do projeto para tomar conta do irmão em casa. Segundo Wagner, diante do quadro de crise no país, novas estratégias têm que ser pensadas para manter o projeto nas escolas. Em consonância com Wagner, Helena diz:

Com a crise, as pessoas estão mais impacientes, estão mais violentas, estão com problemas muito maiores, [...] portanto, isso vai mexer muito na estrutura de vida dos próprios miúdos, ficam mais fragilizados. E de repente é preciso mudar a estrutura das aulas, fazer alguma coisa diferente

⁴⁷ Programa Integrado de Educação e Formação.

porque já estão saturados, precisam de alguma coisa nova [...] É preciso encontrar outro caminho para eles continuarem no projeto. Esse desafio é constante. (AD.OG).

Segundo alguns coordenadores, o projeto procura ser flexível para entender cada situação particular, e não serem rigorosos com relação à falta, entretanto, é inevitável deparar com o problema do defasamento do aluno em relação aos seus colegas.

A falta de apoio de psicólogas e pedagogas sociais para lidar com as situações adversas é colocada pela coordenadora Sandra como uma dificuldade que interfere no dia a dia do projeto, “temos que ser nós por nós”, afirma a professora. Sente que há uma carência nas escolas de Portugal em geral e relata a importância de casos específicos de crianças no projeto que precisam da assistência de um profissional, embora a dificuldade financeira seja um obstáculo para efetivar a contratação:

[...] esse apoio não podemos ser nós a dar, porque ou somos professores, ou somos psicólogos. Não se consegue fazer bem as duas coisas. Eu não sou psicóloga, nem tenho nenhum treino para isso, mas às vezes sou obrigada, sinto-me obrigada a ter que fazer esse papel. E muitas vezes eu deixo o instrumento de parte e há aulas só a conversar. Isso é fundamental. [...] a Geração adoraria poder ter alguém que pudesse trabalhar conosco, mas é difícil financeiramente (Sandra, CN-D.OG).

Em 2014, o bastonário da Ordem dos Psicólogos Portugueses revelou faltar mais de 500⁴⁸ psicólogos nas escolas públicas do país. De acordo com a matéria publicada na TVI 24, no referido ano, o número de psicólogos era de 1/1.700 alunos e o recomendado seria 1/1.000.

Apesar dos desafios enfrentados no dia a dia na OG, Sandra comenta que toda a dificuldade é superada ao ver seus alunos que estão há mais tempo no projeto serem pessoas melhores, independente se optarem para a carreira musical, mas na certeza de ter construído uma amizade para toda a vida.

V.6 Os maestros

Os estágios, embora sejam mais voltados para os alunos, também são considerados parte da formação do professor e um espaço para a prática reflexiva, porque há sempre maestros convidados, contribuindo assim, para a formação pedagógica. Para o monitor Telmo⁴⁹ (M.OG.18), características como cumplicidade,

⁴⁸ Informações disponíveis no site da TVI 24. Recuperado em novembro, 16, 2016, a partir de <<http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/psicologia/faltam-mais-de-500-psicologos-nas-escolas-portuguesas>>

⁴⁹ Telmo iniciou sua formação musical no projeto OG como contrabaixista, posteriormente passou para a Escola Metropolitana de Lisboa. Atualmente é monitor do projeto. Em setembro de 2016, Telmo

dedicação, energia, envolvimento no trabalho e estratégias diretivas são peculiares aos maestros venezuelanos convidados para os estágios:

Porque são maestros que dão o corpo por nós. Estão lá a dirigir por nós. Estão a sentir o mesmo que nós estamos a sentir. Portanto, podemos estar lá a tocar e a doer os dedos porque estamos a tocar horas e horas, mas eles também estão lá horas e horas conosco e estão a dar o máximo. (...) É a energia, é brutalíssimo! Não há outra palavra. É mesmo o olhar, e a sinceridade para conosco, não vão por rodeios, vão diretos ao ponto. Se estamos errados no ponto é nesse ponto que eles vão. Não precisam de “Ah, vamos repetir”, e repetir, e repetir até que fique bem. Isto está mal e vamos corrigir isto. E depois seguimos. É sempre assim, e isso eu admiro (Telmo, M.OG.18).

Para Ana Filipa (P.OG), o contato com professores venezuelanos convidados proporciona uma melhor orientação e estratégias de como trabalhar com os alunos. Um dos principais ensinamentos transmitidos, segundo ela, é nunca excluir o aluno independente do seu comportamento, procurando sim, uma valorização na sua participação:

[...] quando um aluno se porta extremamente mal, e quer muita atenção, porque normalmente quando se portam mal é porque precisam de atenção, a ideia nunca é mandá-lo para a rua, porque normalmente é o que acontece no ensino regular: o aluno porta-se mal, sai, que é para não desestabilizar o resto da turma. O objetivo do *El Sistema* não é bem esse. É: “Ok, queres atenção, então és o chefe. Hoje és tu que mandas, orientas tu toda a gente, és o meu ajudante, és o meu braço direito”. E dar-lhe essa importância, que é para ele sentir que está a ter essa atenção, mas canalizar essa atenção para o lado positivo, e não para o lado negativo, que é a única maneira que eles sabem de ir buscar essa atenção. E, portanto, é virar um bocadinho as coisas ao contrário, que também nem sempre são bem-sucedidas, porque também nem sempre os meninos reagem a isso da melhor maneira. Mas é sempre incluir. E isso também é um desafio. Mas pronto, vamos aprendendo também. E obviamente que vem muito do instinto de cada pessoa, da intuição que cada um vai tendo para resolver as coisas na hora. Porque, às vezes, na hora, resolvemos as coisas de uma maneira, mas depois de pensarmos um bocadinho sobre elas, se calhar tínhamos feito de maneira diferente. E isso claro que nos ajuda sempre a crescer e a fazer melhor (Ana Filipa, P.OG).

Na fala da professora, observa-se que o projeto é também um espaço de aprendizagem mútuo entre aluno e professor. A partir da atualização dos seus conhecimentos e da autoreflexão das suas práticas pedagógicas, procura-se buscar melhorias em sala de aula.

V.7 As Orquestras

No projeto OG há várias orquestras: a Orquestra Juvenil, a Orquestra Infantil, a Orquestra Pré-Infantil, a Orquestra Iniciação e a Orquestra GERAJAZZ. Há também quatro orquestras municipais na OG que se reúnem duas vezes ao mês: a Orquestra

Atlântico, a Orquestra Municipal Geração da Amadora (OMGA), a Orquestra Municipal Geração de Lisboa (OMGL), a Orquestra Municipal Geração Bora Nessa de Loures (OMGBNL) e a Orquestra Intermunicipal Geração do Atlântico (OIGDA).

Nas orquestras municipais participam alunos de cada escola referida, independente do nível, para não gerar uma desmotivação entre os alunos caso fossem excluídos, diz Matilde (CN-O.OG). Há também a participação de alunos que finalizaram o 9º ano na escola, mas optaram em continuar na orquestra. As orquestras municipais funcionam como uma ferramenta de intervenção cultural e social, disponível para as câmaras e concelhos. Segundo Wagner (DG.OG), a OG pretende formar uma Orquestra Nacional com os alunos de destaque pertencentes aos vários núcleos envolvidos.

Wagner (DG.OG) comenta que há críticas ao projeto por parte dos profissionais da área da música ao comparar o nível das orquestras da OG com as orquestras de uma escola vocacional ou de uma escola do ensino superior. Salienta o diretor que a OG é um projeto social de trabalho através da prática orquestral e que apesar do nível elevado dos alunos do projeto, não se pode comparar com alunos que dedicam muito tempo ao estudo do instrumento. O diretor afirma que há um receio dos profissionais das escolas especializadas de música que o projeto, por estar estabelecido nas escolas básicas, venha a substituir estas instituições, e destaca que os objetivos da OG são diferentes. Explica que as escolas vocacionais têm a função de formar profissionais, diferente do projeto que faz parte de um plano de intervenção social através da música.

V.8 Pedagogia adotada

A Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa tem a responsabilidade pedagógica do projeto. Realiza a “formação, a avaliação, a seleção e o recrutamento dos professores envolvidos no projeto, fornece apoio técnico às escolas, faz a gestão da imagem do projeto, promove iniciativas e eventos” (Santos, 2014, p.215).

O método pedagógico da Orquestra Geração segue o modelo do projeto venezuelano *El Sistema*. O foco do ensino e da aprendizagem está na prática orquestral, apresentando similaridade com o NEOJIBA. A leitura não é priorizada nos primeiros anos. O aluno tem contato com o instrumento ao ingressar no projeto, diferente do

ensino especializado de música, no qual as aulas de teoria antecedem a de instrumento causando muitas vezes uma desmotivação para continuar a aprendizagem musical.

V.8.1 Aspectos e contexto sobre a aprendizagem musical e a motivação nos núcleos selecionados

A aprendizagem do instrumento acontece de forma individual, em grupo e também são realizados ensaios de naipes, prática orquestral e formação musical. Alguns núcleos oferecem aula de coral e de expressão dramática.



Figura 27 Aulas individuais no Núcleo Oeiras
Fonte: Ariana Perazzo



Figura 28 Ensaio de orquestra no Núcleo Apelação
Fonte: Ariana Perazzo



Figura 29 Aula de expressão corporal realizada durante o Encontro em Coimbra (março, 2015)
Fonte: Ariana Perazzo



O repertório de orquestra condiciona o que é trabalhado nas aulas individuais. Portanto, não há um programa pedagógico a ser seguido, como nas escolas especializadas de música, embora exista uma ordem de repertório de orquestra a ser cumprido. O desenvolvimento técnico progressivo é um dos critérios para escolher o repertório, cuja responsabilidade é dos coordenadores Juan Maggiorani e Jesus Olivetti.

Mário (P.OG) comenta que gostaria de ter mais liberdade para poder adaptar peças de acordo com o perfil de cada aluno, mas o programa exige que seja cumprida

determinada ordem de repertório, dificultando suas estratégias de ensino. Em sua opinião, esta é uma visão muito generalizada de pensar a aprendizagem do aluno. Alguns dos seus alunos têm pouco tempo para estudar em casa e acredita que para este perfil de aluno seria importante aplicar peças mais simples que eles pudessem preparar em pouco tempo. Conclui o professor que, o aluno ao passar muito tempo numa mesma peça, torna-se cansativo e desmotivante.

O repertório inicial tem como objetivo a adaptação do aluno ao instrumento. Para os iniciantes do instrumento é realizado um trabalho com os alunos através da imitação, ao procurar reproduzir o seu professor tocando. As primeiras peças trabalham cordas soltas, a colocação do primeiro dedo, aumentando gradativamente o nível de dificuldade. Algumas peças portuguesas são introduzidas com a intenção de adequar aos interesses dos alunos, como “O balão do João” ou “A machadinha”, porque são músicas que os alunos conhecem da própria escola, conforme comentou Ana Filipa (P.OG). Também são introduzidos repertórios venezuelanos, canções tradicionais infantis, além de ritmos ciganos, latinoamericanos e caboverdianos, para atender as raízes de grande parte dos familiares da comunidade. Alguns professores utilizam nas aulas individuais um manual e também um compilado de métodos tradicionais do instrumento (Suzuki, Sevicik, entre outros) e arranjos dos próprios professores para serem aplicados nas aulas.

Na etapa seguinte, os alunos seguem um manual, também adotado pelo projeto venezuelano, que tem foco no repertório de orquestra a ser trabalhado. Para os alunos que têm uma evolução mais rápida, o professor tem a liberdade de adotar um programa de estudo individual específico de ensino, paralelo ao repertório de orquestra, utilizando métodos tradicionais de cada instrumento. Perceber as necessidades individuais dos alunos parece ser relevante, conforme relata o professor António:

É assim, todos os alunos são diferentes, então nós podemos fazer de uma maneira com um aluno, mas com o outro pode não resultar. Então, nós temos de ir dar a volta e adequar à realidade de cada um. Se calhar, um aluno tem uma dificuldade, a gente pode dar uma peça para trabalhar aquele tipo de dificuldade e aquele aluno vai melhorar muito mais rápido, do que se vai ver só peças de orquestra, por exemplo (António, CN-A.OG).

Ana Filipa relata sobre a importância em respeitar o tempo de cada aluno. Observa-se também que a aprendizagem pedagógica é construída a partir de uma autoreflexão permanente vivenciada através da experiência no dia a dia do projeto, tentando perceber as necessidades e individualidades de cada aluno:

Há dias em que “Ok, o que é que eu estou a fazer mal? Por que é que eles estão a reagir assim?” E não é quando eles se portam mal, quando eles não fazem as coisas, não é nada pessoal. Mas é difícil para nós conseguir entendê-los, e olharmos de fora, e percebermos que eles às vezes só precisam do tempo deles. E se não ouvem hoje, eu vou ter que repetir amanhã, porque amanhã se calhar, já vão ouvir. E se amanhã não ouvirem eu vou ter que continuar a repetir porque eles vão ouvir um dia qualquer. E nesse sentido é cansativo, é mais absorvente. Mas, lá está, as recompensas são ao mesmo nível. E, portanto, acaba por equilibrar a motivação com todo o resto (Ana Filipa, P.OG).

Questões como postura, afinação, posição de arco, interpretação e conhecimentos teóricos são introduzidos durante as aulas individuais e coletivas. É frequente a prática de tocar por partitura. Cantar para resolver determinada dificuldade de um trecho musical é uma das estratégias muito utilizada pelos professores da OG e maestros convidados da Venezuela, seja nas aulas de instrumento, como nos ensaios de orquestra. A reprodução vocal das melodias facilita a memorização e a aprendizagem do aluno de uma forma lúdica. Para os alunos intermediários e mais avançados, o início das aulas e ensaios de orquestra é trabalhado escalas com variações de arco. Os alunos mais adiantados são estimulados a ajudar os mais iniciantes diante das suas dificuldades no instrumento. Acredita-se que essa prática consolida os seus conhecimentos e reforça a autoestima e sentimento de responsabilidade. É através do trabalho de orquestra da OG que são desenvolvidas um conjunto de competências na formação do indivíduo, além da musical, frisa Helena (AD.OG). Os ensaios e as aulas muitas vezes são interrompidos para enfatizar sobre a disciplina, a responsabilidade e o respeito durante a convivência no projeto.

As aulas coletivas e ensaios de naípe são realizados geralmente com os alunos na posição de semicírculo, proporcionando uma melhor visualização de todos (alunos e professores). Conforme a necessidade individual dos alunos durante a aula coletiva, uns alunos são colocados a estudar sozinhos ou com apoio de um colega e o professor direciona a sua atenção aos alunos que apresentam maior dificuldade na aula.

O ensaio com a orquestra, os regentes e os professores costumam deslocar muitas vezes ao encontro dos alunos para exemplificar com o instrumento partes de orquestra, havendo uma maior aproximação entre eles. A presença de professores dos instrumentos durante os ensaios de orquestra é frequente, a fim de auxiliar os participantes com relação à postura do instrumento, arcada e mudança de corda. A afinação do instrumento é geralmente realizada pelo professor da área.

Os ensaios de orquestra iniciam normalmente com escalas na tonalidade do repertório a ser estudado, utilizando diferentes golpes de arco (trabalho simultâneo da mão esquerda e mão direita). Em seguida, trechos de orquestra são trabalhados em duplas, naipes e com toda a orquestra, focando nas dificuldades técnicas existentes, assim como os ensaios de orquestra convencionais.

A prática orquestral como forma de promover uma formação ampla dos participantes também é observado pela OG. É possível perceber que o fazer musical coletivo provoca uma grande motivação no aluno, seja pela melhoria da sonoridade ao tocarem todos juntos, como também pela aprendizagem gerada através da troca de conhecimentos entre pares. Há um ambiente de amizade partilhada entre o grupo e sentimento de pertença. Observa-se que a aprendizagem é múltipla durante os ensaios, ao ouvir a si e ao seu colega, os diferentes instrumentos (sons e harmonias) que compõem a orquestra. A posição nas estantes não é fixa, procurando oferecer oportunidades iguais para todos, sem hierarquia. As relações interpessoais e valores são desenvolvidos, como também a autonomia e a motivação. A aprendizagem realizada coletivamente, com a oportunidade de partilhar com colegas, ser ajudado pelos mesmos pode contribuir para a motivação dos alunos permanecerem no projeto, segundo Mário:

Porque ao ver que o colega consegue, já olha e “Ah, ele conseguiu, então também vou conseguir” e muda. O colega pode tocar melhor, e isso é reconhecido, então ele também quer tocar melhor. Ou se vê que o colega não está a andar bem, então chega e ajuda e acompanha e brinca. Acho que o partilhar, não só da música, mas também do companheirismo, de amizade (Mário, P.OG).

A integração das orquestras de diferentes níveis do projeto mostra além da cooperação por parte dos que apresentam um nível técnico mais elevado, como também a motivação daqueles que tem a orquestra como referência. Aos que conseguem ter uma evolução mais rápida na orquestra, tocam com a orquestra dos alunos mais antigos, como também com os mais novos. Matilde (CN-O.OG) considera essa flexibilidade uma estratégia de motivação.

Percebe-se que apesar de partes de orquestra serem as principais estratégias utilizadas para o trabalho individual e coletivo do instrumento, há também uma flexibilidade em relação à aplicação do método nos diferentes núcleos. O desenvolvimento diferenciado entre os alunos é reconhecido, tendo o professor que adaptar a metodologia a ser utilizada, mesmo tendo um método base. Explica Sandra:

[...] no Conservatório eu pego num método, sigo um método; vou fazendo os meus exercícios técnicos, mas tenho um método. Aqui não existe um método de técnica. Existe um método de orquestra, de repertório de orquestra. Todo o resto tenho que ir improvisando com este e com aquele. Investigando métodos de ensino para crianças, vendo vídeos e ir implementado (Sandra, CN-D.OG).

As aulas de Formação Musical também são em função do repertório de orquestra. Apesar de ser uma disciplina específica do projeto, é também aplicada durante as aulas de instrumento. Há uma articulação entre professores de instrumento e de formação musical para que o planejamento da aula seja focado na dificuldade do aluno em relação ao repertório de orquestra. Wagner admite serem os alunos da OG mais atrasados na formação musical do que os alunos das escolas especializadas. Mas por ser um projeto social, de “captação”, não há interesse no investimento em disciplinas consideradas “chatas”, para não afastar o aluno e desmotivá-lo.

O nível de exigência e disciplina durante os ensaios aproxima das escolas especializadas de música. São trabalhados afinação, articulação, fraseado, dinâmica e interpretação. Entretanto, a professora Sandra conclui que com a experiência vivenciada ministrando as aulas no projeto, houve a necessidade de trabalhar em um ritmo mais acelerado, não sendo tão perfeccionista. Diz ser um desafio adotar um método diferente de como foi ensinada, mas ela percebeu que teria que mudar sua didática por não funcionar na OG:

[...] era muito mais lento, nós íamos muito mais ao pormenor e não avançávamos tão rápido a nível de repertório; e com a experiência, eu comecei a ver que afinal o aluno podia avançar de obra para obra, ainda com alguns problemas técnicos, porque havia problemas que iam ser resolvidos na próxima obra porque as sequência das obras são feitas de forma a que seja algo evolutivo. Então, eu comecei a não perder tanto tempo nestas músicas de iniciação, porque a criança acaba por se aborrecer, e isto é um problema porque pode desistir (Sandra, CN-D.OG).

Os relatos dos professores entrevistados apontam que a diferença entre ministrar aula em projeto social e escola especializada de música está no comportamento, na classe social e na cultura dos alunos. Sandra explica que geralmente há uma “cultura musical” na família das crianças do Conservatório, enquanto que na OG os professores é que são responsáveis pela construção desse saber, pois a grande maioria tem o primeiro contato com a “cultura musical” erudita a partir do projeto. Os alunos não têm o hábito de ouvir música erudita e ir a concertos e geralmente moram longe das salas de concerto.

Wagner (DP.OG) comenta que os núcleos da OG são instalados em comunidades que têm pouco acesso à “cultura artística”. Em alguns núcleos é mais

difícil manter a disciplina e a adaptação a essa nova realidade do que em outros, o que se torna mais desgastante para os professores: “Nós temos que estar a trabalhar em muitos sentidos, não é só focado no musical, é em todos os sentidos”, comenta Sandra (CN-D.OG). Entretanto, a professora Teresa (P.OG) comparando seus alunos da Escola Metropolitana de Lisboa com os da OG comenta que os do projeto evoluem mais rápido, explicando ser pela maior motivação e envolvimento gerados pelas aulas coletivas e pela maior carga horária de aula de música.

Os professores confirmam que na OG há mais “ligação humana”, diferente das escolas e conservatórios de música. A intensidade vivenciada em horas no projeto contribui para aumentar o vínculo entre professor e aluno. E um aspecto positivo é que, em sua maioria, eles estudam música por vontade própria e não por imposição dos pais como é mais comum acontecer nas escolas especializadas.

É notável que os professores entrevistados para este estudo procurem estar abertos para mudanças da sua prática de ensino, ao observar que algumas estratégias não estejam funcionando em determinados alunos. A autoanálise e a autocrítica a partir da sua experiência em sala de aula, como também as contribuições de análises coletivas através das formações e reuniões parecem ser fundamentais para a otimização da aprendizagem musical na OG. Procura-se evitar a reprodução de práticas de ensino não reflexivas e generalizadas, que lhes foram disponibilizadas durante sua formação profissional. Muito embora, foi relatado nas entrevistas o grande desafio de confrontar com situações em sala de aula na qual não foram preparados.

Essa problematização colocada pelos professores da OG sobre a inconsistência da sua formação vem se confirmar com o que foi discutido pelos autores Oliveira (2006a), Ferreira e Vieira (2014) e Rodrigues e Rodrigues (2014a, 2014b) citados no primeiro capítulo. Foi destacada a importância do futuro profissional de música ter conhecimentos multidisciplinares para lidar com as diversidades sociais e artísticas nos seus diferentes contextos. Evidencia, assim, que as instituições de ensino musical ainda priorizam o refinamento das habilidades técnicas e a preparação de músicos e não de professores.

V.8.1.1 Os núcleos

Apesar da OG ter um apoio do Ministério da Educação, o projeto não faz parte do sistema escolar, com exceção dos núcleos de Vialonga e Miguel Torga, havendo uma autonomia no seu funcionamento.

As escolas selecionadas para o presente estudo possuem uma boa estrutura física, apresentando salas espaçosas, claras e com grandes janelas, embora não tenha um tratamento acústico. É possível verificar o vazamento do som de instrumentos durante as aulas e ensaios. Há uma grande área de lazer e quadra esportiva, com exceção da Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Amélia Vieira Luís. Talvez por isso, observa-se uma menor aproximação e integração dos alunos nos intervalos entre as aulas, em comparação com as outras escolas. Em geral, o ambiente transmite um clima amigável entre os participantes, nutrida de conversas, brincadeiras e estudos musicais em pares nos espaços livres da escola.

A OG tem procurado promover a integração entre o participante, o projeto, a sua família e a comunidade no processo de aprendizagem musical. Percebeu-se que a presença de alguns pais se notava apenas no final da aula, à espera do filho na porta da escola, embora nas entrevistas realizadas, os participantes manifestaram o apoio da família ao participarem do projeto.

Segundo Wagner (DP.OG) , há um grande reconhecimento do trabalho realizado na OG pelas comunidades onde os núcleos do projeto estão inseridos. Logo no início do projeto, havia pouca participação dos pais nas reuniões e nas atividades desenvolvidas para eles, mas observa-se que a cada ano está aumentando essa “mobilização”. Para Wagner, a comunidade escolar e os pais aos poucos vão percebendo a mais valia do projeto ao observarem a melhoria no desenvolvimento dos participantes. Nos núcleos que têm mais tempo de projeto essa mudança é mais visível.

V.8.1.1.1 Núcleo Oeiras — Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Amélia Vieira Luís

O Núcleo Oeiras está instalado na Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância (EB1-JI) Amélia Vieira Luís, fazendo parte do Agrupamento de Escolas Carnaxide-Portela. Este Núcleo tem 57 alunos participantes da OG, 14 professores, sendo cinco da área de cordas e duas funcionárias. Embora sejam presentes os ciganos

na comunidade, não há participação deles no Núcleo. O projeto Orquestra Geração está inserido nas atividades extracurriculares oferecidas pelo Agrupamento desde o ano letivo 2009/2010. O número de orquestras existentes neste Núcleo são quatro: Orquestra de Iniciação, Orquestra Pré-infantil e Orquestra Infantil e Orquestra Juvenil (com apenas um participante). O Núcleo oferece aulas individuais e coletivas de instrumento, ensaios de orquestra e aula de formação musical. Treinamento auditivo e trabalho de canto são inseridos na aula de formação musical.

Segundo a coordenadora do Núcleo Matilde (CN-O-OG), a carga horária varia um pouco em alguns núcleos, adaptando de acordo com as necessidades. Ela explica que, para compor a orquestra com alguns instrumentos, a carga horária da aula individual é diminuída: “eu preciso de violinos, vou tirar horas individuais, pôr mais horas de grupo, para pôr mais alunos”. Os alunos iniciantes começam com aulas em grupo e com instrumento.

Matilde (CN-O.OG) comenta na entrevista sobre a dificuldade em iniciar as aulas do projeto neste núcleo. Além do atraso na chegada dos instrumentos, o perfil dos alunos participantes escolhidos era como os mais problemáticos da escola, apresentando diversas patologias, “desde cognitivas até as comportamentais”. Uma estratégia utilizada para aproximar os alunos ao projeto foi a realização de um estágio numa pousada na Serra da Estrela juntamente com outro núcleo da OG da Escola da Apelação, considerada por ela “muito complicado”. Relata Matilde que este encontro teve como objetivo trabalhar a confiança no grupo, que através da partilha com os professores, criou-se um maior vínculo entre eles.

Para a coordenadora, uma das maiores motivações e permanência dos alunos do Núcleo Oeiras é terem um instrumento musical e a oportunidade em participar nos concertos, apresentando-se aos pais e às comunidades das quais estão inseridas.

Com a crise econômica atual no país, cresce no Núcleo o número de alunos que recebem o benefício do apoio social, tendo também prioridade na entrada no projeto, se houver lista de espera. Matilde (CN-O.OG) relata que a falta de dinheiro da família é grande, sendo impensável contar com o apoio dos pais para conserto do instrumento e até mesmo cópia de partituras. A cada ano cresce o número de alunos participantes mal alimentado, diz a coordenadora: “Em Oeiras, nota-se muitos alunos que só comem quando estão conosco num concerto, por exemplo, ou na escola” (Matilde, CN-O.OG).

V.8.1.1.2 Núcleo Damaia — EB2,3 Professor Pedro D’ Orey da Cunha

EB2,3 Professor Pedro D’ Orey da Cunha é a escola-sede do Agrupamento de Escolas da Damaia. No ano letivo de 2011/2012, o projeto Orquestra Geração foi implementado neste Agrupamento. No ano de 2015, o número total de participantes do Núcleo Damaia era de 42 crianças, havendo 4 vagas ainda para serem preenchidas. Contempla instrumentos da área das cordas e sopros, não inclui percussão. Possui três orquestras: a Orquestra de Iniciação, a Pré-infantil e a Infantil, não existindo a Orquestra Juvenil. As orquestras são regidas pelos próprios professores de instrumento. Há atividades musicais de segunda a sexta, entre aulas em grupo (mínimo de dois alunos), de naípe, ensaio de naípe e formação musical. Neste Núcleo, os professores procuram focar praticamente no repertório de orquestra determinado no programa a cada início do ano, justificado pelo nível ainda iniciante dos alunos. Entretanto, alguns exercícios técnicos específicos de cada instrumento e escalas são introduzidos.

Esse núcleo é considerado “difícil” por alguns professores, justificado pela aproximação do Bairro da Cova da Moura. A coordenadora e professora do Núcleo Sandra acredita que as crianças e jovens que vivem em bairros problemáticos e sem grande estrutura têm mais problema de comportamento, são “crianças mais excitadas e mais desestruturadas”. E afirma que o objetivo da OG é “encaminhá-los para a vida”.

Sandra Martins considera os pais dos alunos com grande disponibilidade e comprometimento para o projeto: “a comunidade familiar é fantástica aqui nesta escola. E gostam de ir assistir aos concertos”, afirma Sandra (CN-D.OG). Mas reconhece que a “comunidade escolar” seja deficiente, como em todas as escolas que a OG está inserida.

V.8.1.1.3 Núcleo Apelação — Escola Básica Integrada da Apelação

A Escola Básica Integrada da Apelação é a sede do Agrupamento de Escolas da Apelação. O projeto Orquestra Geração está inserido nas atividades extracurriculares oferecidas pelo Agrupamento desde o ano letivo 2009/2010. O número total de participantes do projeto no Núcleo da Apelação é de 46 alunos. Inclui também 12 Professores e 2 funcionários que colaboram com a orquestra. A carga horária semanal dos alunos é de 30 minutos de aula individual, duas aulas de naípe de 1 hora, e duas aulas de orquestra de 1 hora e 30 minutos, e uma hora de formação musical.

A presença da funcionária/colaboradora Maria é marcante no Núcleo da Apelação pela forma carinhosa e generosa de tratar os alunos. Ela é encarregada em dar assistência aos alunos nos diversos aspectos: responsabiliza-se em buscar as crianças menores nas escolas próximas para terem aula no projeto, orienta os alunos nos exercícios escolares durante os intervalos das aulas da OG e também é mediadora entre pais, alunos e projeto. Com o não comparecimento dos alunos às aulas, ela é encarregada de contactar os pais e encarregados de educação para saber o motivo da ausência.

António (CN-A.OG) comenta que o ano de 2014/2015 foi “caótico” na escola, causado pela saída do diretor, assumindo a nova direção depois de quase dois meses. A saída do diretor, segundo ele, foi causada pela falta de apoio do Ministério da Educação daquilo que ele idealizava para a escola e também devido à falta de colocação de professores, o que ocasionou um atraso no ano letivo da escola e do projeto. O diretor procurava aproximar a escola da sua comunidade, acolhendo todo tipo de projeto: “a escola estava aberta para tudo o que o bairro precisasse – para fazer um casamento, para fazer um batizado, para fazer uma festa”. Essa abertura do diretor da escola promoveu a confiança nos pais dos alunos: “Todos os pais já viam a escola como quase uma segunda casa, e os filhos [também]; ou como a principal casa, não sei”, comenta António (CN-A.OG). Os pais passaram a estar mais presentes nas atividades promovidas pela escola, como também o diretor, aproximando a relação com a comunidade.

Esse trabalho voltado para a interação entre escola e família/ comunidade teve uma repercussão direta na OG, do Núcleo Apelação. Houve uma estabilidade “a nível de alunos”, com uma maior participação nas aulas e nos concertos e um maior envolvimento e disponibilidade dos seus pais e encarregados de educação. Diferente do quadro inicial encontrado logo no início do projeto na comunidade, comentou António. Mário (P.OG) relatou que no ano letivo 2015/2016 apesar de as aulas terem iniciado tardiamente, ocasionando mudança de horários, o número de desistências no projeto foi bem mais baixo, supondo em torno de 30 % (Mário, P.OG).

O funcionamento da OG dentro das escolas tem melhorado bastante nos dias atuais e também contribuído para o rendimento dos alunos em sala de aula, segundo António:

Mas mesmo assim, nós vemos que a orquestra tem uma influência mesmo sobre o comportamento deles nas salas de aula, a concentração deles, na melhoria das notas, por aí fora. Até porque o antigo diretor da escola tinha feito um estudo em que nos alunos da orquestra [quase todos eles], a média das notas era superior em 0.2 ou 0.3 comparativamente com todos os outros alunos da escola que nunca tinham frequentado a orquestra. Então, ele dizia que mesmo esse 0.2 ou 0.3 já é uma grande diferença para o tipo de escola em que está o Projeto inserido. Então, para nós era uma vitória, porque afinal nós estávamos a ter alguns frutos positivos para os alunos da Orquestra (Antônio, CN-A.OG).

V.8.2 Repertório

A seleção musical fica sob responsabilidade dos coordenadores pedagógicos da OG, Juan Maggiorani e Jesus Olivetti, ambos venezuelanos e tiveram sua formação no *El Sistema*. Segundo Antônio, o repertório aplicado na OG é praticamente o mesmo adotado no *El Sistema*, embora não siga a mesma ordem e os mesmos critérios (CN-A.OG). Wagner (DG.OG) justifica o fato de já haver uma experiência positiva vivenciada pelo projeto venezuelano e é compatível com a evolução que se pretende atingir na OG. O repertório da orquestra é formado de arranjos e de peças originais.

A música erudita é predominante, embora busca-se uma diversidade no repertório, principalmente àquele que inclua a cultura presente nas comunidades envolventes, como exemplo da africana e da cigana, adaptando ritmos latino-americanos, ciganos, africanos e além de composições portuguesas. Ana Filipa (P.OG) acredita que “os pais vão gostar mais de ir ver concertos que tenham músicas que os façam lembrar as raízes deles”. Ao ser questionada sobre o motivo de ser executado pouco repertório de compositores eruditos portugueses, Ana Filipa alega ser pela necessidade de pagar os direitos autorais e aluguel de partituras porque não se pode tocar por fotocópias. Problema esse que ela diz não ser exclusivo apenas pela OG, mas dos músicos portugueses em geral. E também porque geralmente esse repertório requer um maior nível técnico dos alunos. Wagner considera o projeto aberto a novas tendências musicais, embora muitas vezes haja uma limitação por ter que adaptar a capacidade técnica do aluno ao nível de dificuldade do repertório.

Geralmente as músicas mais “apelativas”, que têm mais “efeito”, principalmente do período romântico, são as mais apreciadas pelos alunos e pelo público, segundo Wagner (DG.OG). O Apêndice E2 refere-se ao repertório das orquestras (Orquestra de Iniciação Geração, Orquestra Infantil Geração, Orquestra Juvenil Geração, Orquestras Municipais Geração e Orquestra Intermunicipal Geração do Atlântico) e seus

respectivos compositores e arranjadores, registrado no programa dos concertos realizados entre os anos de 2014 e 2015.

Professores relataram em entrevista que não houve resistência na implementação da música erudita nos núcleos da OG. Para Matilde e Wagner, é indiferente o estilo de música que tocam porque o importante para os participantes é ter o seu instrumento e tocá-lo. Segundo Matilde (CN-O.OG), a motivação dos alunos não está relacionada com o repertório, e sim, com os concertos que realizam “eles querem exibir o instrumento, querem estar em cima do palco. Isto é que os motiva, não é o conteúdo”, destaca a coordenadora. Entretanto, ela afirma que os alunos gostam mais do repertório que tenham uma maior identificação com eles.

Nas entrevistas realizadas com os participantes foi possível perceber que, apesar da importância de terem seu próprio instrumento, há determinadas músicas que se sentem mais envolvidos e motivados conforme será discutido no capítulo seguinte.

Na experiência vivenciada por Helena (AD.OG), ela comenta que no início do projeto houve resistência dos participantes em tocar música erudita, por haver um clichê de que é “música chata”, “música de elite”, “música para velho”, mas quando começam a tocar, passam a se envolver e gostam. E reafirma o objetivo da OG de alargar a cultura musical dos participantes. Atualmente, ela diz que os alunos da escola que estão iniciando no projeto já tem uma outra “mentalidade”.

Segundo Ana Filipa (P.OG), a escolha do repertório é “uma experimentação constante”, ao analisar o que funciona ou não para cada nível da orquestra. Reconhece que o repertório para alguns alunos seja muito exigente, “mas, como é uma coisa de massa, e que eles fazem também muito por verem, por repetirem, por imitarem, acaba depois por se conseguir e o resultado final é sempre bastante positivo”. Wagner (DP.OG) acha relevante que o nível de dificuldade do repertório seja aumentado gradualmente. Ana Filipa destaca ainda sobre a importância de o professor acreditar nos seus alunos para que eles se sintam confiantes para alcançar os objetivos propostos.

Na opinião do coordenador António (CN-A.OG), o repertório pode influenciar na motivação dos alunos. No caso das violas, violoncelos e contrabaixos, tocam frequentemente partes de acompanhamento, o que às vezes parece não ser muito interessante para os alunos. Uma estratégia usada por ele é adotar outro repertório

paralelamente ao da orquestra, incluindo outras formações camerísticas, acrescentando também o nível de dificuldade técnica do instrumento.

Sandra (CN-D.OG) comenta que através do repertório procura sempre desafiar os alunos. E comenta que uma das grandes motivações dos seus alunos mais novos é tocar o repertório das orquestras mais avançadas e ter a perspectiva de mudar para uma orquestra de nível superior.

V.8.3 Avaliação

Na OG não há avaliações para não gerar angústia entre os participantes, comenta Wagner (DG.OG). Procura-se fazer um nivelamento para adaptar os níveis às orquestras. Há uma indicação dos professores cujos critérios exigidos não são apenas “o desenvolvimento musical, mas a assiduidade, a participação e o interesse do aluno” (Santos, 2014, p. 255). A ausência de avaliações e a não obrigatoriedade em cumprir determinado programa, como existe em escolas especializadas de música, faz com que os alunos se sintam mais “à vontade” e motivados para estar no projeto, comenta António (CN-A.OG). Wagner diz que houve uma tentativa do Ministério da Educação em implantar os testes, mas na sua opinião não ia funcionar no projeto.

Mário (P.OG) tem um ponto de vista contrário, afirmando que a falta de um processo de seleção dos alunos na OG dificulta muito as atividades pedagógicas exercidas pelo professor. Apesar de o projeto ter o objetivo de integração social, para ele é necessário que o aluno possua condições mínimas para estudar música: “ter um sentido de ritmo, sentido de velocidade, que são básicos. Não é escrever música, é ouvir e sentir o ritmo”. O pensamento do professor vai contra os autores North e Hargreaves (2008) e Suzuki (2008), ao acreditarem na capacidade que todos os indivíduos possuem para participar de forma ativa nas atividades musicais.

Alguns núcleos do projeto como de Vialonga e Miguel Torga têm vínculo com a área de educação musical da escola ao fazerem parte das Atividades de Enriquecimento Curricular. Wagner, em entrevista realizada por Santos (2014, p. 230), demonstrou dificuldade de acontecer na prática uma articulação entre as aulas de música da escola e do projeto. O professor justifica por ser o currículo da Educação Musical muito específico em relação às propostas pedagógicas do projeto OG que são mais voltadas para a preparação do repertório de orquestra. Outrossim, diferente do objetivo da OG

que está na prática instrumental, o ensino da música nas escolas genéricas geralmente é mais direcionado para a teoria e apreciação musical e menos para a aprendizagem do instrumento.

V.9 Atividades musicais

A carga horária dos participantes do projeto OG é de 7 horas por semana e a participação é extracurricular e facultativa. Helena (AD.OG) comenta que não há possibilidade de adequar o número de horas do projeto venezuelano (24 horas semanais) por motivos financeiros, como também pela logística escolar em Portugal. Na Venezuela, os alunos têm a tarde livre, enquanto em Portugal as aulas da OG iniciam depois do horário letivo, após as 16 horas.

Na OG, são oferecidas aulas de instrumentos de corda (violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo), de sopro (flauta, oboé, clarinete, saxofone, fagote, trompete, trombone, bombardino e tuba) e de percussão. Os horários das aulas e ensaios são distribuídos de forma flexível, a depender das necessidades individuais e técnicas dos alunos: meia hora para a prática instrumental (podendo ser individual ou coletiva, a depender do nível técnico individual), uma hora de formação musical/aula de teoria, duas horas de ensaios de naipe e três horas de ensaios de orquestra.

V.9.1 Estágios e encontros nacionais

Durante o ano há realização de estágios, onde os alunos durante todo o dia têm aulas coletivas (naipe e cordas) e prática de orquestra, culminando numa apresentação pública com a participação de todos os integrantes dos núcleos da OG. Os estágios são realizados durante quatro vezes ao ano (Natal, Carnaval, Páscoa e Verão), podendo ter duração de até cinco dias. Na maioria das vezes, são realizados nas escolas envolvidas no projeto. Alunos mais adiantados são convidados a participar dos estágios de nível inferior, para assim contribuir com os menos adiantados. A importância da disciplina e do espírito de união e pertencimento de equipe são transmitidos para o grupo.



Figura 30 Ensaio da Orquestra Juvenil, durante o Estágio de Verão, em Lisboa (julho, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo



Figura 31 Ensaio da Orquestra Infantil, durante o Estágio de Páscoa, em Lisboa (março, 2014)
Fonte: Ariana Perazzo



Figura 32 Ensaios de naípe da área das cordas realizados durante estágios entre os anos 2014 e 2015, na região metropolitana de Lisboa
Fonte: Ariana Perazzo



Figura 33 Momentos de socialização e de lazer durante os intervalos das aulas dos estágios, na região metropolitana de Lisboa
Fonte: Ariana Perazzo

Desde o ano de 2014, um número aproximado de quinze alunos da OG participa também de um estágio de verão do Sistema Europa⁵⁰. A Seyo- Sistema Europe Youth Orchestra reúne integrantes de 27 países europeus, oriundos de projetos inspirados no modelo venezuelano. Uma outra atividade que traz grandes contribuições para os alunos no âmbito da aprendizagem, socialização e motivação é o Encontro Regional Orquestra Geração de Coimbra. No ano de 2016, foi realizado o II Encontro na cidade de Coimbra, reunindo os núcleos de Coimbra, Loures (Apelação, Camarate e Sacavém) e Lisboa (Armador e Graça), sob a direção do maestro venezuelano Jesus Olivetti.

V.9.2 Apresentações musicais

As apresentações musicais são o ponto alto do projeto, assim como também observado pelo NEOJIBA. É momento para mostrar o trabalho realizado para a família, encarregados de educação, amigos e comunidade. Os concertos são considerados pelos professores entrevistados como uma das estratégias para motivar os alunos. São realizados em importantes salas de concerto da cidade e do país, nas escolas, nos centros comerciais, em diversos espaços públicos e também em eventos importantes em Lisboa, destacando: Dias da Música em Belém, Festival Jovens Músicos, UEFA *Champions League*, Feira do Livro de Lisboa, entre outros.

⁵⁰ O Sistema Europa é uma associação que reúne todos os projetos europeus que seguem o modelo do *El Sistema*. Promove cursos de formação para formadores, possibilitando o intercâmbio de professores entre vários países e estágios para alunos.



Figura 34 Apresentação da Orquestra, durante o *Champions League Festival* na Praça do Comércio (maio, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo



Figura 35 Apresentação da Orquestra no Centro Cultural de Belém (CCB), durante o evento Dia da Música (maio, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo



Figura 36 Apresentação da Orquestra Iniciante na Aula Magna (julho, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo



Figura 37 Apresentação da Orquestra Juvenil sob a direção do regente venezuelano Ulysses Ascanio, na Fundação C. Gulbenkian (julho, 2014)

Fonte: Ariana Perazzo



Apresentam-se também reunindo vários núcleos numa mesma orquestra, proporcionando relações de amizade e troca de experiências. A OG dividiu o palco com importantes orquestras, como a Orquestra Gulbenkian e a Orquestra Teresa Carreño (durante um ensaio), *Haute École de Musique de Genève*, a Orquestra *Empire State* de

Nova York, músicos do projeto africano Xiquitsi, e músicos portugueses: Camané, Rodrigo Leão, Mário Laginha, Adriano Jordão e Carlos Martins.



Figura 38 Orquestras da OG na Gala de Solidariedade realizada no São Luíz Teatro Municipal de Lisboa, com a participação dos músicos do projeto Xiquitsi (A) e músicos portugueses: Carlos Martins (B), Camané (C) e Rodrigo Leão (D), sob a direção do maestro venezuelano Olivetti (maio, 2015)

Fonte: Ariana Perazzo

As apresentações musicais das orquestras da OG são tanto gratuitas quanto pagas, com valores convertidos em benefício do próprio projeto, mas com disponibilidade de convites para a família dos alunos. Os concertos têm uma grande divulgação em jornais, televisão e nas redes sociais. A plateia é bastante diversificada, tendo a presença marcante das famílias dos participantes do projeto. Alguns núcleos como Vialonga e Miguel Torga realizam audições em que o aluno toca individualmente repertório do seu instrumento.

O início da apresentação da orquestra geralmente é voltado para a música erudita e no final são introduzidas músicas mais populares que incluem coreografias, fazendo com que o público interaja com a orquestra através de palmas. Durante algumas apresentações, os músicos costumam tocar juntamente com a plateia, momento esse, de grande entusiasmo e descontração.



Figura 39 Participantes da OG e do projeto Xiquitsi dançam juntas (A), durante a apresentação, e o maestro Olivetti convida o público para acompanhar a Orquestra através de palmas (B) (maio, 2015).
Fonte: Ariana Perazzo

Os regentes, muitas vezes, são os próprios professores, que se alternam entre si. Nos concertos de final do ano e de final dos estágios são convidados maestros, em geral, da Venezuela. Nas apresentações, há sempre a participação de alguns professores tocando juntamente com os alunos. Ao mesmo tempo em que tocar ao lado do professor é um apoio para os alunos e reforço para a orquestra, na opinião do professor Mário (P.OG), os alunos deveriam vivenciar essa experiência sozinhos e assumir suas responsabilidades, mesmo tocando mal.

O momento do concerto parece aproximar os familiares e a comunidade ao projeto. Alguns concertos são também realizados nas escolas, seguido de lanche como forma de confraternização de todos. Ao conversar informalmente com algumas mães no intervalo das apresentações, foi possível perceber o interesse para que mais concertos fossem realizados na sua comunidade. Nas entrevistas com os participantes é notório observar um grande apoio dos pais para que seus filhos participem do projeto, embora no cotidiano, pouco se percebe a presença deles em sala de aula.

Entretanto, para o professor Antônio, essa ausência dos pais é amenizada no momento dos concertos ao ver a presença deles na plateia. Muitos pais comentam emocionados com os professores que não imaginavam que seu filho fosse capaz de “estar ali” (CN-A.OG). Para Antônio, isso demonstra o reconhecimento do trabalho realizado e que estão numa direção certa, convencido de que tem a comunidade a apoiar o projeto.

O propósito da OG em alargar a cultura musical não apenas dos alunos, mas das famílias e comunidades envolvidas parece ser atingido. A pesquisadora, ao conversar com pais e avós dos alunos, notou que a partir do projeto eles passaram a ter um maior interesse pela música erudita, seja na frequência aos concertos ou em programas de

televisão. Este envolvimento é percebido por Helena ao comentar sobre uma apresentação do *Coro dos Peregrinos* da ópera de Wagner. No princípio, ela achava que os pais não iam gostar pela densidade característica da obra, entretanto relata que as pessoas ficaram “profundamente tocadas” e fizeram comentários muito positivos.

Santos (2014, p.369) associa as transformações sociais que emergem do processo de ensino e aprendizagem à teoria do *habitus* de Bourdieu. Dessa forma, as experiências e aprendizagens adquiridas nesse contexto, passam a ser uma *atitude natural*, inconsciente, mudando o comportamento dos participantes e de todo o seu entorno.

V.10 Resultados alcançados

Em 2011, o projeto Orquestra Geração foi um dos 50 projetos destacados como Boas Práticas pela Comissão Europeia (REGEA). Neste mesmo ano, a Câmara da Amadora recebeu o prêmio Excelência na Educação por influência da OG. Nos anos de 2013 e 2014, a OG foi considerada um dos melhores projetos de intervenção social dentro da União Europeia.

Em 2016, a Associação das Orquestras Sinfônicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP) passou a fazer parte da direção do *Sistema Europa*, tendo o maestro e professor Juan Maggiorani, como representante. Atualmente, alunos da OG têm sido encaminhados para o ensino especializado de música no Conservatório de Música e na Escola Profissional Metropolitana, Escola Superior de Música de Lisboa e Conservatório de Haia, Holanda. Matilde Caldas (CN-O.OG) acredita que a OG está atingindo mais projeção e mais Câmaras estão interessadas em aderir ao projeto. Segundo ela, os alunos têm tido um comportamento diferenciado daqueles quando iniciaram e também estão mais motivados. Em algumas escolas onde havia poucos alunos, atualmente há uma lista de espera. Percebe-se um maior número de alunos que tem entrado no Projeto.

CAPÍTULO VI – A MOTIVAÇÃO DOS PARTICIPANTES NOS PROJETOS NEOJIBA E ORQUESTRA GERAÇÃO

*Diz-me, eu esqueço;
mostra-me, eu recordo;
envolve-me, eu compreendo⁵¹*

Os capítulos VI, VII e VIII apresentam a análise e a discussão dos dados recolhidos através de dois estudos de caso realizados nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração (OG), a partir das entrevistas com os alunos participantes, e das observações de aulas (individuais e coletivas), ensaios e concertos. Os depoimentos e as conversas informais com os diretores, coordenadores, professores, maestros venezuelanos convidados, monitores, familiares e assistente social também são confrontados com as falas dos participantes, num processo de triangulação (Flick, 2009).

Dessa forma, procurou-se identificar a interação entre os fatores individuais e ambientais que contribuem para a motivação dos alunos no contexto pedagógico-musical dos projetos selecionados. Foram considerados os seguintes elementos motivacionais: o interesse, as crenças, a importância e a valorização do projeto e da aprendizagem pelos participantes; expectativas em participar; autoeficácia como músicos; percepção sobre a aprendizagem, atividades realizadas, componentes emocionais envolvidos e apoio recebido do ambiente (professores, família, pares e projetos). Os fatores que levaram a pensar em desistir do projeto também foram discutidos, quando isso aconteceu com alguns entrevistados, como também sobre as suas aspirações profissionais futuras na música. O modelo de motivação de Hallam (2002, 2016) foi articulado com contribuições da psicologia educacional, psicologia da música, educação, educação musical e sociologia procurando fundamentar e trazer elucidções sobre o envolvimento dos participantes na aprendizagem musical nos projetos NEOJIBA e Orquestra Geração.

O presente capítulo trata de questões socioeconômicas e culturais dos entrevistados, sobre os seus motivos para entrar no projeto e sobre a interação dos fatores individuais e ambientais que condiciona o envolvimento na aprendizagem

⁵¹ Pensamento chinês citado pelo pedagogo musical Jos Wuytack em cursos os quais a pesquisadora participou. Segundo Wuytack, essa frase resume a sua pedagogia musical, destacando a relevância do envolvimento na atividade musical, para que o aluno tenha uma compreensão mais intensa com a música.

musical. No capítulo VII, a influência da família, dos professores e pares são discutidos no processo de aprendizagem dos entrevistados nos projetos. O capítulo VIII discorre sobre os motivos que levam os participantes a pensar em abandonar e a continuar nos projetos e também sobre as suas perspectivas profissionais futuras.

VI.1 Caracterização socioeconômico e cultural dos participantes

Segundo Hallam (2016), para uma maior compreensão da motivação, é importante considerar aspectos individuais relacionados, como cultura, questões sociais e econômicas.

O perfil socioeconômico dos participantes nos dois projetos é semelhante, havendo um grande número que residem em bairros periféricos das cidades. No caso da OG, há um número considerável de membros familiares desempregados, dependendo de subsídio social. Em ambos os projetos, em que uma grande parte dos participantes pertencem a bairros desprivilegiados, estigmatizado pela pobreza e com pouco acesso à cultura erudita e à educação, predomina o ensino da música erudita europeia. Alguns autores criticam a utilização da música erudita aplicada em contexto de aprendizagem de programas de ação social (Baker, 2014), por não fazer parte dos “anseios e necessidades de bairros populares” (Lühning, 2013, p.39). No entanto, o estudo mostra um envolvimento dos participantes no repertório erudito, a partir das experiências positivas oportunizadas pelos projetos, assunto a ser discutido ao longo do capítulo.

Segundo Hallam (2016), o ambiente é fundamental para proporcionar oportunidades de encontro do indivíduo com a música, reconhecendo que a música possui valores diferenciados, dependendo da cultura. Estudos realizados pelos autores Driscoll (2009) e Hallam e Rogers (2010) citados pela autora (Hallam, 2016) indicam que fatores econômicos, demográficos e políticos podem repercutir no envolvimento musical, principalmente quando afetam as oportunidades. Portanto, no decorrer deste capítulo, procura-se perceber o conhecimento dos participantes a respeito da música erudita e suas preferências musicais. Além disso, investiga-se sobre o processo inicial para o ingresso nos projetos, buscando identificar os fatores que os levaram a se envolver no processo de aprendizagem musical dos projetos.

Os dados apresentam que a maioria dos participantes, 32 (56%) dedicam-se apenas ao projeto, além da escola; 19 deles (33,3%) têm atividades semanais, além da

escola e do projeto; e 6 (10%) não responderam. Dessas atividades, 10 respostas (43,5%) foram relacionadas às atividades artísticas (música, dança e teatro) e 9 (39,1%) ao desporto. No NEOJIBA, observa-se um menor número de participantes envolvidos em outras atividades (34%) em relação à OG (36%), o que é compreensível pelo fato do projeto ter um maior número de horas semanais.

VI.2 Experiências e preferências musicais dos participantes, antes e durante os projetos

Bastantes participantes (23 participantes - 45,1%) revelaram não ter tido conhecimento da música erudita antes de entrar no projeto; 17 (33,3%) declararam que sim e 11 (21,6%) afirmaram ter conhecimento, mas nunca tinham ido a concertos. No caso do NEOJIBA, houve pouca diferença entre *sim* (14-45,2%) e *não* (13-42%). Apenas 4 (13%) revelaram ter conhecimento, mas nunca tinham ido a concertos e um (3%) foi omissos. O resultado foi diferente na OG, em que uma grande parte dos participantes (10-50%) declarou não ter conhecimento da música erudita, outros afirmaram que sim, mas nunca tinham ido a concertos (7-35%) e, poucos disseram ter conhecimento (3-15%). Cinco participantes (20%) foram omissos.

Nos projetos, a maioria dos familiares dos participantes (32-60%) tocam algum instrumento, uma menor parte respondeu que não (21-39,6%), e quatro foram omissos. As 17 respostas (53%) afirmaram serem estes familiares participantes dos projetos e 15 (47%) não participantes. Esse resultado leva a perceber que há uma influência da família, principalmente de irmãos e primos, para entrar nos projetos.

As respostas dos participantes com relação às suas preferências musicais revelaram um universo musical diversificado. Das músicas que costumam ouvir com mais frequência em casa, 23 participantes do NEOJIBA afirmaram ouvir música erudita, 11 deles afirmaram ouvir música popular brasileira, 8 disseram rock e pop e 6 participantes, músicas tocadas no projeto. Na categoria *outros* (13-20%), foram citados vários estilos, como: axé, funk, música eletrônica, pagode, samba, metal progressivo, reggae, música instrumental, “músicas internacionais” (inglesas e americanas) e “músicas românticas” (sem especificar).

Observa-se que, apesar de o NEOJIBA estar instalado num estado de tradição de música afrobrasileira, esse estilo não foi expressivo nas respostas dos participantes.

Percebe-se também nos relatos que a partir da participação no NEOJIBA, ouvir música erudita começa a ser uma prática entre os participantes e preferência para outros. Vitória (A.N.12) diz ter conhecido a música erudita no NEOJIBA e ouvi-la passou a ser um hábito em sua vida: “Eu ouço a Orquestra de Berlim. Eu vou dormir assim, ouvindo ela, sabe? Tem cada música boa, eu gosto muito!”. Marcos (A.N.20) comenta que antes do NEOJIBA ouvia todo tipo de música, mas no momento tem preferência por música instrumental.

Na OG, as músicas mais ouvidas em casa pelos alunos foram as africanas (18-33,3%) como Kuduro, Kizomba, Semba, Funana, seguida de rock e pop (10-18,5%), música tocada no projeto (8-14,8%) e música erudita (7-13%). Bastantes participantes não especificaram estilos (11-20,5%), citando afroal, blues, jazz, hip hop, rap, jazz, “músicas inglesas”, “músicas brasileiras” e “músicas dos anos 80 e 90”. Observa-se na OG que as preferências por músicas pertencentes à cultura de origem das suas famílias africanas predominaram. É notório perceber que nenhum participante da OG comentou ouvir música portuguesa em casa e a música erudita teve uma percentagem pouco elevada.

Alguns participantes da OG comentaram não terem identificação com a música erudita. Fátima (A.OG.12) por exemplo, diz não gostar de ouvir música erudita, apenas “tocar”, porque acha “mais divertido”. Para ela, a satisfação em tocar parece estar em vencer o desafio de conseguir executar uma peça com dificuldade técnica, independente do estilo musical, e explica: “Tocar põe-nos entretidas e sentimos que, algumas músicas como são difíceis, estamos a conseguir tocar essas músicas. E ouvir já não é assim, ouvimos os outros a tocar e eu não gosto muito”. Otávio (A.OG.10) revela que em casa só ouve “músicas normais” como “Não me tocas” do cantor africano Anselmo Ralph, mostrando um certo distanciamento da música erudita.

Pela experiência do monitor Telmo (M.N.18), observa-se uma vivência diferente com a música erudita. Antes de entrar na OG, ele sentia-se limitado com relação às músicas que ouvia. Passou a ouvir música erudita quando entrou na OG e sentiu que abriu os seus “horizontes”. Quanto ao tipo de música que ouve em casa, ele define como “um bocado de tudo”, desde rap, hip hop, música erudita e jazz: “Eu meti um bocado na minha cabeça que todas as músicas têm um bocado para nos dar, para nos ensinar. Seja qual tipo de música for!”.

A música de diferentes gêneros e estilos musicais tem alcançado, no final do século XX, grande destaque (Mota, 2003), ocasionado principalmente pela revolução da tecnologia que permite um maior acesso e presença na vida dos indivíduos (Boal-Palheiros, 2006; Hargreaves & North, 1999; Mota, 2003).

Os dados apresentados mostram uma vivência musical diversificada dos participantes fora dos projetos e considerá-la durante o processo de aprendizagem parece relevante (Mota, 2001). Conforme afirma Oliveira e Harder (2008), a aproximação entre professor e aluno é facilitada quando existe, além do prazer, a participação, a compreensão e a identificação. Nesse aspecto, apesar dos projetos priorizarem a música erudita, observa-se, embora ainda de forma restrita, que eles procuram considerar a diversidade musical e cultural do indivíduo para a construção do conhecimento (Figueiredo & Vasconcelos, 2002; Lühning, 2013; Mota, 2001), conforme discutido nos capítulos IV e V. Essa questão também será mais aprofundada na seção VI. 4.4 deste capítulo.

Uma outra observação realizada a partir dos dados apresentados é que, apesar de a música erudita ser evidenciada na aprendizagem dos projetos, as preferências musicais anteriores dos participantes não foram abandonadas, e sim alargadas, convergindo com o estudo realizado por Bozzetto (2012). Nos dados, também percebe-se que a experiência musical é vivenciada de forma diferenciada entre os participantes, possível de promover uma modificação de percepções e possibilitando a construção de novos significados relacionados à música erudita, mais especificamente, a partir das experiências nos projetos. Esses dados vão ao encontro do pensamento de Oliveira (2006a) que acredita num processo de aprendizagem musical que transmita a cultura para os alunos, e também seja possível de modificá-la.

VI.3 Conhecimento sobre os projetos e motivos para participar

Do total de respostas dadas sobre como tiveram conhecimento dos projetos, a maioria das respostas (27-37,5%) indica a *escola/professor* como fonte de informação, seguido da *família* (23-31,9%) e dos *amigos* (16-22%) e 6 entrevistados (8%) apontam outras fontes de informação. Quanto aos resultados em cada projeto houve uma distribuição diferenciada das categorias. No NEOJIBA a maioria dos participantes (19-46,3%) mencionou a *família* como fonte de informação, seguido dos *amigos* (9-22%) e

escola/professor (7-17%). Com relação às outras fontes de informação, predominaram os projetos anteriores dos quais participaram.

Na OG, a categoria *escola/professor* foi a mais mencionada (20-64,5%), seguida dos *amigos* (7-22,6%) e da *família* (4-13%). Na OG o projeto foi instalado na própria escola. Portanto, a divulgação foi realizada pelos professores que iam até as salas de aula apresentar os instrumentos e realizar uma apresentação para os alunos, o que parece coerente com os dados apresentados.

Os integrantes do NEOJIBA relataram influências diversificadas para entrar no projeto. Alguns já tinham uma vivência musical, através da participação em projetos na cidade de Salvador e em igrejas.

A Figura 40 mostra que a maioria das respostas (29-42%) indica que o interesse na aprendizagem (gosto em aprender/ tocar instrumento) foi o maior motivo para entrar no projeto, seguido pelo interesse pela música (12-17,4%), influência da família (9-13%) e influência dos amigos (8-11,6%). A categoria *outros* foi bastante mencionada (8-11,6%), incluindo diferentes fatores: ensino gratuito, ganhar dinheiro, conhecer pessoas, influência de professores e ocupar o tempo.

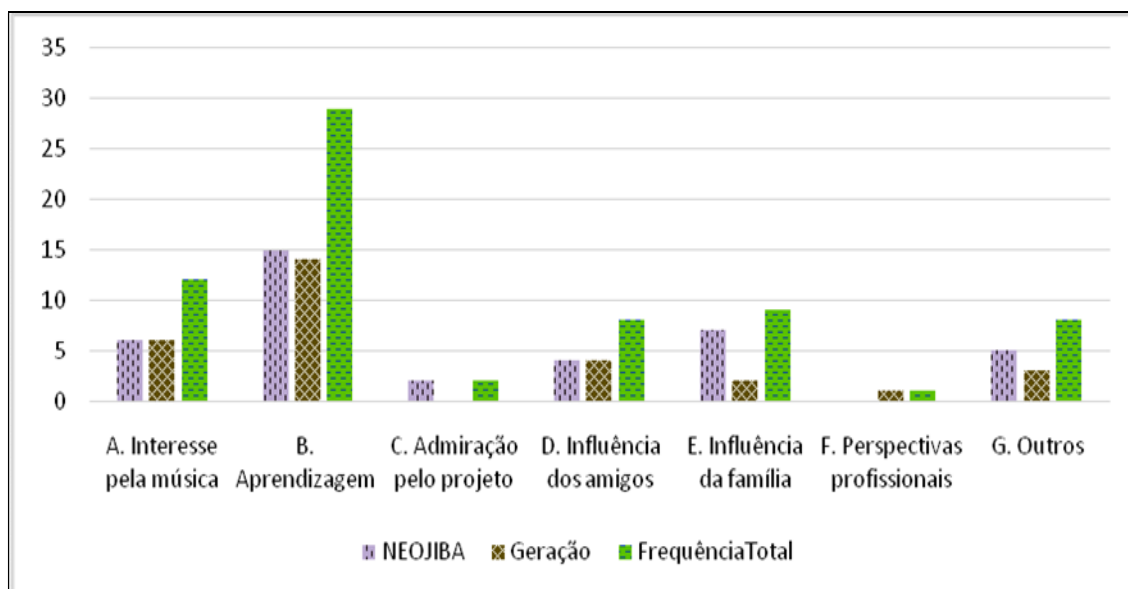


Figura 40 Motivo para entrar no projeto
Fonte: Dados da pesquisa

Nos resultados de cada projeto, verifica-se que os fatores intrínsecos foram destacados dos demais, sendo a categoria *interesse na aprendizagem* a mais mencionada. No NEOJIBA, as categorias seguintes mais referidas foram *influência da família*, *interesse pela música*, e *influência dos amigos*. *Perspectivas profissionais* não

foi citada. Na OG o *interesse pela música* foi o segundo motivo apresentado para entrar no projeto, seguido, respectivamente, da *influência dos amigos* e *influência da família* e apenas um participante referiu *perspectivas profissionais*.

Para alguns participantes, os fatores ambientais foram relevantes para entrar no projeto, mas, a partir da experiência vivenciada, os fatores individuais passaram a se destacar. Valmira (A.OG.11) fala da influência da sua mãe para entrar no projeto, “mas depois comecei a tocar violino e comecei a gostar muito do violino”. Outros comentaram ser inicialmente uma atividade na sua vida para ocupar o tempo, mas depois, gostar de estar no projeto fez com que continuassem, como no caso de Beatriz (A.N.22). Ela, inicialmente, pretendia ocupar o seu tempo por não ter nada para fazer, pois não pensava em fazer faculdade, considerando que seria algo “distante” para a sua realidade. Segundo Beatriz, os seus pais nunca almejaram que ela fizesse um curso superior. Ao conhecer o NEOJIBA, “gostou da música”, “da aprendizagem” e passou a se dedicar e ter novos objetivos. Atualmente, é estudante de psicologia.

O relato de Eliane (A.N.9) reúne alguns componentes também descritos por outros entrevistados que influenciaram a entrada no projeto, como: a gratuidade, a influência de membros familiares, que, no seu caso, foram a irmã e os amigos. Embora, inicialmente, não soubesse com precisão do que se tratava, passou a frequentar as aulas com sua irmã, adquirindo o interesse na aprendizagem musical e, em seguida, construindo metas focadas na sua vontade de tocar na principal orquestra do NEOJIBA:

Eu comecei quando minha irmã começou a tocar. Ela começou a fazer quando a amiga dela falou pra ela que, assim, tava tendo um negócio de graça, aí ela falou pra minha mãe, minha mãe deixou. Aí eu ia todo dia lá, assistia e via ela tocando, aí me interessei e perguntei se eu podia tocar ainda com sete anos. Era uma idade que não podia ainda, aí Dona Aline deixou porque eu era muito interessada, ficava olhando, ficava pegando os dedinhos e praticando no violino de minha irmã mesmo, olhava a partitura que tava lá. E minha irmã me ensinava. Quando eu cheguei lá, aí eu fui pro “Chocolate Quente”. Depois eu fui pra Orquestrinha, demorou muito [...]. E aí eu fiquei e agora tô aqui no primeiro violino e tô com a esperança de fazer o teste pra Juvenil [Orquestra Juvenil da Bahia] (Eliane, A.N.9).

Thaís (A.N.19) comenta que ficou “encantada” pelo projeto, ao assistir a apresentação em um Festival de Música no Brasil e ao saber que o professor de violino era muito bom, assim resolveu mudar da sua cidade para integrar ao NEOJIBA. O relato de Rita (A.OG.12) mostra que, apesar das opiniões negativas de alguns amigos sobre o projeto, ela manteve a sua decisão em participar. A experiência positiva vivenciada, a oportunidade da aprendizagem, os bons professores e a construção de novas amizades parecem ter sido relevantes para a sua escolha:

Ariana: E o que é que eles [os amigos] diziam que não gostavam?

Rita: Diziam que era uma seca, que era chato, que era sempre a tocar.

Ariana: E aí quando tu começaste a participar/a conhecer o Projeto, o que é que achaste?

Rita: Achei fixe tocar um instrumento, havia muitos! Depois também estavam lá os meus amigos. Os professores também eram fixos, eram bons. Ensinavam-nos muitas coisas (Rita, A.OG.12).

Ao contrário de Rita, uma grande parte dos relatos demonstraram a influência dos amigos para entrar no projeto. No caso de Mariana (A.OG.16), os amigos tiveram uma importância para participar, pois ela não sabia bem do que se tratava: “[A professora] Foi lá à sala perguntar quem é que queria andar na Orquestra. Eu disse que queria, mas nem sabia o que era na altura, não tinha ideia, ainda era pequenina. Quando vi os meus colegas a ir, também fui”.

VI. 4 Fatores individuais e ambientais (NEOJIBA e Orquestra Geração) que condicionam o envolvimento na aprendizagem musical

VI. 4.1 Importância em participar dos projetos

As respostas à pergunta *Para você, qual a importância de participar do Projeto* foram codificadas em 6 categorias. A figura 41 indica que a maioria dos participantes (34-36%) atribuiu maior importância à aprendizagem para participar do projeto. Com relação às respostas dos participantes, foi considerada *aprendizagem*: tocar/aprender o instrumento, aprendizagem para a vida, nova maneira de pensar e sentir capaz. A categoria seguinte mais reportada (25-26,3%) foi *ter uma vida/ futuro melhor/ profissionalização*, seguida de *Bem-estar/lazer* (16-17%). As categorias *relação social*, *prática musical em grupo* e *outros* foram menos mencionadas.

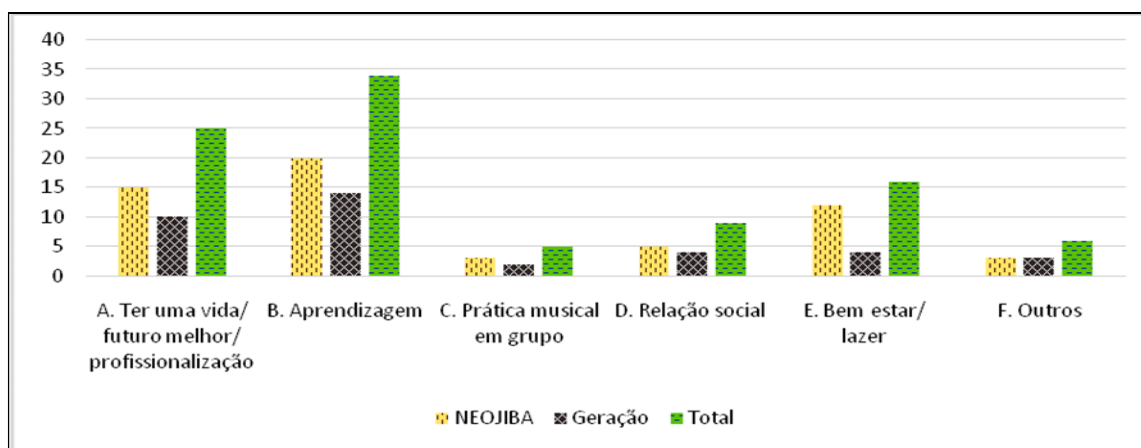


Figura 41 Importância em participar do projeto

Fonte: Dados da pesquisa

Nos resultados de cada projeto, a aprendizagem continua sendo a mais mencionada e as perspectivas profissionais e interesse em ter uma vida/futuro melhor passam a ser relevantes. Das metas de realização, parece prevalecer a meta aprender (objetivos de aprendizagem) em relação à meta *performance*/desempenho (Elliott & Dweck, 1988). A primeira é mais focada no interesse em aprender, ampliando suas competências e habilidades enquanto que, na segunda, o indivíduo tem uma preocupação maior em receber julgamentos favoráveis relacionados às suas competências (Elliott & Dweck, 1988). Nos alunos que acreditam possuir um autoconceito da inteligência e capacidade como fixas (teoria entidade), a autoestima é desenvolvida pela meta *performance*/desempenho. Ao contrário, a meta aprender é adotada quando a inteligência é percebida pelo aluno como maleável (teoria incremental) e a autoestima é fortalecida através do esforço e do domínio de atividades desafiadoras (Dweck & Leggett, 1988).

Uma grande parte dos entrevistados considera que a participação no projeto proporcionou uma “mudança de vida”, “uma outra visão sobre a música”, uma oportunidade de “aprender novas coisas que a gente nunca viu mesmo” e “ser um ser humano melhor”. Segundo Eccles & Wigfield (2002b), a valorização da atividade realizada pode ter influência na persistência do aluno. Os motivos que levaram alguns participantes a considerar a importância do projeto em suas vidas estão relacionados à motivação intrínseca, numa valorização da aprendizagem musical como forma de crescimento pessoal e de perspectivas futuras. Acreditam, assim, que, a partir do seu esforço, aliado às oportunidades oferecidas no projeto, são capazes de alcançar os objetivos de vida. O valor atribuído pelos participantes, relacionado às atividades desenvolvidas nos projetos, contribui para a continuação da aprendizagem no futuro (O’Neill, 2012). O valor de tocar o instrumento pode estar relacionada à utilidade nas suas aspirações futuras e no alcance de metas sociais (Eccles, 1982). Beatriz acrescenta uma contribuição do NEOJIBA para romper com (pré)conceitos e estereótipos sobre a situação social em que se encontram:

Creio que é [a importância] mais para a minha formação como pessoa. Como eu lhe digo assim, de onde a gente vem, eu vim, a maioria do NEOJIBA também vem da classe mais baixa, suburbana, que não tem essa noção, que tudo que é fora da pobreza vamos dizer assim, é algo impossível de acontecer. É como se a gente fosse incapaz! Enfim, todas aquelas histórias sociais e o NEOJIBA quebra isso e me mostra assim: “você vai, tô te mostrando como é, agora se você quiser ficar aqui, se você quer se desenvolver você fica, se você não quer também, aprenda a ver o mundo além de suas possibilidades e corra atrás em outras áreas. É isso, eu gosto! (Beatriz, A.N.22).

Luciano destaca a relevância do projeto, ao ampliar sua cultura musical, e valoriza o apoio recebido pelo NEOJIBA:

A importância de participar no NEOJIBA? É porque o NEOJIBA ele me deu a chance de ter um instrumento na mão pra eu poder fazer uma cultura pra mim mesmo, tocar um instrumento clássico. E aí é eu vou conceituando na música. Aí o NEOJIBA, ele ajuda a maioria a chegar aonde quer chegar. Tipo, você tá naquele degrau, você sobe mais porque você tá aprendendo, o NEOJIBA tá te ajudando a você aprender. Aí quanto mais você se esforça melhor porque você vai saber mais coisa e vai ficar além disso, bem mais interessado. Você não vai ficar achando chato (Luciano, A. N.11).

Observa-se que os fatores individuais são influenciados pelos fatores ambientais em virtude das oportunidades que são oferecidas pelo projeto, mudando suas crenças e seu comportamento, tornando-os mais confiantes e com perspectivas futuras. Nos estudos citados por Sichivitsa (2007), os alunos que valorizam as atividades realizadas são bem-sucedidos, colocando mais energia e tempo, atingindo altos níveis de desempenho. Essa valorização dos participantes pelo projeto pode também estar associado ao trabalho realizado conectado às necessidades individuais dos participantes. Conforme afirma Fialho (2014):

Para uma criança que está à margem da sociedade, sem uma estrutura familiar, e sem uma rotina diária, participar de um grupo musical que leva em conta seus sentimentos, sua realidade social e suas preferências e vivências musicais significa *dar sentido à sua vida* (Fialho, 2014, p.128, grifo de Fialho).

Nos relatos é possível perceber as experiências positivas vivenciadas no ambiente de aprendizagem musical nos projetos. Para Olívia (A.N.18), parece ser relevante um ambiente que promova, além da aprendizagem musical, também mudança no seu comportamento: “A importância [pausa] é ser totalmente organizado! O modo de seguir regras, a responsabilidade que aqui puxa bastante e o melhor de tudo é o aprendizado”.

A opinião de Inácio (A.N.22) mostra a satisfação e realização da atividade como ela própria compensadora: “não tem coisa mais importante assim, do que tá num lugar que a gente tá vivendo música”. Inácio acrescenta ainda como relevante a oportunidade oferecida pelo projeto na forma de concertos para colocar em prática a sua aprendizagem, o que parece promover uma maior confiança nas suas capacidades.

No caso de Otávio (A.OG.10), a influência de um amigo que toca músicas com maior nível técnico é um referencial para que ele fique mais motivado na aprendizagem ao estabelecer uma meta para que também atinja o nível almejado: “Eu vejo miúdos

mais avançados a tocarem muito rápido e a tocar músicas que eu ainda não sei e quero chegar a tocar essas músicas”.

A categoria *ter um futuro melhor/ profissionalização*, segunda categoria mais destacada, parece ser uma consequência da valorização que atribuem à aprendizagem musical recebida nos projetos, associada à importância e bem-estar que é proporcionado, fazendo acreditar na possibilidade de uma real mudança em suas vidas. Nos projetos, o cenário de violência na comunidade é muito ressaltado pelos entrevistados, principalmente nos participantes do NEOJIBA, como mostram os relatos de Maria (A.N.14), José (A.N.20) e Telmo (M.OG.18) e a profissionalização seria uma forma de sair desse ambiente violento:

Maria: A importância em participar do projeto é ter um [pausa] seguir minha carreira, enfim, e ter uma vida um pouquinho, um pouquinho melhor, fora das drogas, do mundo perdido (Maria, A.N.14).

José: A importância que eu acho, pelo, pelo bairro que a gente vive, pelo [pausa], a visão que a gente tem no bairro da gente, na periferia de tudo lá, é não cair na marginalidade. Não fazer o que outros colegas da gente fizeram de ruim, coisas assim.

Ariana: E o que eles fizeram? São amigos, colegas próximos?

José: É, tipo, estudaram com a gente, entraram no projeto, mas pelos pais obrigarem a trabalhar cedo pra ajudar em casa aí não seguiram o rumo da música. Aí tiveram outra visão. Foram cair na marginalidade, viraram ladrão, morreu. Um dia desses eu entrei no ônibus com meus colegas, aí eu olhei assim, perai, no fundo era um colega meu que estudou e ele foi assaltar o ônibus. Que estudou comigo no mesmo colégio, onde eu estudava [...] Foi muito chocante, foi um negócio horrível! (José, A.N.20).

Telmo: Eu agora podia estar a fazer desporto, a jogar futebol como todos os miúdos. Ou, sei lá, até se calhar ser bandido e estar a roubar carros ou coisa parecida. Mas não, sinto que tenho rumo na vida, mesmo, que estou a lutar por uma coisa minha, uma coisa que eu quero. E estou a fazer algo que eu gosto. É o mais gratificante em tudo, é mesmo podermos fazer alguma coisa que nós gostamos.

Ariana: Por que tu referiste a bandido? Tens algum colega que seguiu esse caminho?

Telmo: Não, não tem colegas meus do Geração que seguiram esses caminhos. Porque, lá está, o Projeto acaba por ajudar mesmo a desviar desse caminho. Mas tenho colegas meus que eram como eu, quando era novo, antes de entrar para o Projeto, que agora estão em maus caminhos (Telmo, M.OG.18).

No depoimento de Vitória (A.N.12) observa-se a junção das três categorias que foram mais mencionadas pelos integrantes para atribuir a importância de participar do projeto: aprendizagem, perspectivas de uma vida melhor e bem-estar: “Aprender uma coisa boa, uma coisa clássica. Porque eu poderia tá agora no mundo das drogas ou me prostituindo como qualquer outra menina da minha rua, mas eu tô aqui, e bem feliz. É, puxou pro lado melhor!”.

Observando o resultado das respostas dos entrevistados é possível perceber que novamente há uma predominância da motivação intrínseca. Segundo Hallam (2016), a

motivação intrínseca é um dos aspectos mais importantes para desenvolver uma identidade musical. Há uma valorização da aprendizagem musical nos projetos e a crença na possibilidade de terem uma vida melhor como resultado do seu esforço e da oportunidade oferecida pelo projeto. Dessa forma, pode indicar um índice elevado da autoeficácia e melhor autoconceito e uma expectativa de sucesso entre os participantes.

A experiência musical parece também trazer benefícios na educação, no bem-estar e nas relações sociais dos participantes, conforme preconiza Hallam (2010). O bem-estar psicológico, a maior persistência a longo prazo e o desempenho eficaz são resultados adquiridos pelo comportamento motivado (Deci & Ryan, 2008a). Sentir-se capaz, satisfeito, são componentes emocionais que promovem a autoestima e a crença da autoeficácia (Araújo, 2015). Estudos citados por Kasser e Ryan (1996) mostram que as pessoas manifestam-se um maior bem-estar psicológico nas aspirações com teor intrínseco, enquanto os baixos níveis de bem-estar foram observados nas aspirações extrínsecas. O bem-estar também foi observado como resultado do estímulo à autonomia, refletindo na motivação e no desempenho (Deci & Ryan, 2008b).

Na categoria *outros*, os seguintes fatores foram mencionados: componentes afetivos como “amar” e ter admiração pelo o projeto, proporcionar melhorias no comportamento (maior organização), interesse em dar continuidade à carreira do avô e gostar de música.

VI. 4.2 Motivação para as atividades nos projetos

VI.4.2.1 Aspectos de que mais gostam no projeto

Com relação à resposta sobre o que mais gostam no projeto, a categoria *tocar em grupo* (25-26%) foi a mais mencionada entre os participantes. Houve um empate nas categorias *tocar o instrumento* (16-17%) e *aulas e professores* (16-17%) e entre *relações sociais* (12-12,5%) e *gosta de tudo* (12-12,5%). Nesta pergunta, tocar o instrumento não foi enquadrado na categoria *aprendizagem*, como anteriormente. Essa alteração justifica-se pelo interesse em identificar as atividades específicas que os participantes mais se envolvem nos projetos. Estudos citados por Hallam (2016) afirmam que, para alguns estudantes, as aulas não são tão valorizadas para tocar um instrumento.

Dessa forma, os dados apresentados vão ao encontro desses estudos por haver uma maior incidência nas categorias voltadas a tocar o instrumento em grupo e individualmente em relação às aulas. As categorias *relações sociais* e *gostar de tudo* tiveram uma expressão considerável, enquanto *concertos* e *repertório* não foram muito citadas nesse contexto.

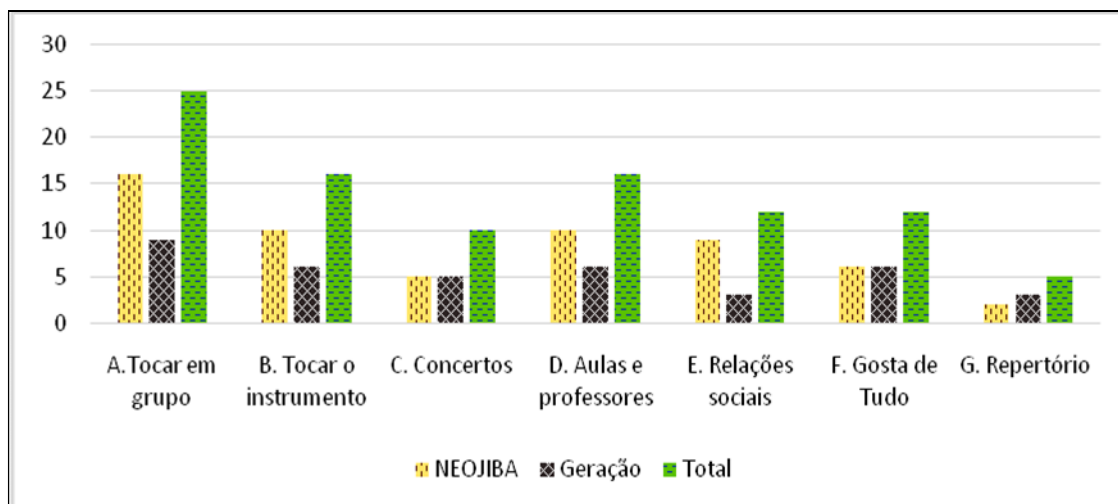


Figura 42 Aspectos de que mais gostam no projeto

Fonte: Dados da pesquisa

Tocar em grupo teve mais respostas nos dois projetos. No NEOJIBA outras categorias também ligadas à aprendizagem tiveram um maior destaque: *tocar o instrumento* (10-17,2%) e *aulas e professores* (10-17,2%). Na OG *tocar o instrumento* (6-16%) também foi a segunda categoria mais destacada, seguida dos *concertos* (5-13,2%).

Segundo os dados e os relatos das entrevistas, é possível perceber que a aprendizagem realizada coletivamente, seja nos ensaios (naípe e orquestra) ou estágios, é muito valorizada pelos participantes. Confiança, suporte, apoio, parceria, bem-estar e possibilidade de crescimento foram características destacadas nesse contexto de aprendizagem nos projetos, que parecem ser relevantes no envolvimento dos participantes.

Esses dados estão em consonância com Hallam (2016), ao afirmar que a satisfação, a confiança e o sentimento de realização ao tocar o instrumento, como também indicadores de progresso, favorecem a motivação. No relato de Luciano é possível perceber a relevância em aprender juntamente com os seus amigos, destacando o bem-estar e parceria dos colegas:

Eu gosto de quando eu chegar aqui eu poder tocar as músicas junto com todo mundo que quer aprender, que nem eu. Aí eu gosto de tocar com todo mundo que tá aprendendo comigo porque eu me sinto melhor, porque eu não tô sozinho ali aprendendo, tô com meus colegas aprendendo junto. [...] Aí fico junto de ver as pessoas tocando comigo (Luciano, A.N.11).

Investigações recentes sobre as funções sociais da música têm priorizado o poder da música na sociedade e na vida dos jovens, comprovando os benefícios da atividade musical no desenvolvimento social, cognitivo e emocional do indivíduo (Boal-Palheiros, 2014; Hallam, 2010, 2012; Hargreaves, 1999; Ilari, 2007; Merriam, 1964). Estudos citados por Hallam (2010) mostram que a música contribui para a formação da identidade do grupo, comportamento cooperativo, sentimento de pertencimento e desenvolvimento de habilidades sociais, autoestima e satisfação.

A música tem um grande “potencial de mobilização e agregação” (Fucci-Amato, 2009; Souza, 2014, p.16). Ela possibilita unir povos de diferentes condições sociais, econômicas, culturais e posições políticas, como é o caso do workshop Divã Ocidental-Oriental, em Weimar. Ao reunir músicos de Israel e dos países árabes, mostra a possibilidade da música minimizar conflitos existentes, favorecendo encontros. Para Barenboim, “a música pode ser a melhor escola de vida e, ao mesmo tempo, o meio mais eficaz de fugir da vida” (Barenboim, 2003, p. 176).

Ricardo Castro (DGA.N) admite que não é fácil “convencer” crianças e jovens para a prática diária do instrumento, quando não existe uma tradição no seu meio de convivência. Ele justifica que grande parte do público infanto-juvenil na Bahia tem a televisão, o videogame e o futebol muito presente nas suas atividades diárias. Entretanto, na sua opinião, a vantagem da prática coletiva é que a criança passa a ter o seu grupo no NEOJIBA, do qual partilha os mesmos interesses. Nessa perspectiva, Obadias (CP.N) afirma que “o fazer musical em conjunto é o grande suporte para manter eles motivados”.

O ensino da música nos projetos é mais voltado para o coletivo. É priorizado o trabalho de orquestra em diferentes níveis, conforme visto nos capítulos anteriores. Talvez esse seja o ponto que mais diferencia do conservatório, que possui um ensino predominantemente individualizado. É percebido, nos depoimentos, que a participação nas orquestras contribui para aumentar a motivação, e, à medida que os participantes avançam de nível, atribuem o valor da atividade pela utilidade em desenvolver suas perspectivas profissionais futuras. Há uma preferência entre os entrevistados,

principalmente os iniciantes e os de nível intermediário, de tocar com a orquestra, em vez de tocar em grupos menores, por se sentirem mais estimulados em um grande grupo e pelo melhor resultado sonoro.

Nos estágios da OG, alunos de diferentes níveis participam da orquestra, os mais adiantados são convidados a participar dos estágios de nível inferior, para, assim, contribuírem com os colegas, reforçando o sentido de colaboração, integração e inclusão. Parece que o sentimento de pertença se torna maior durante a participação na orquestra e menor nas aulas individuais. A importância do espírito de união e pertencimento, além do trabalho intenso de equipe também são características transmitidas para o grupo, seguido pelo modelo de aprendizagem orquestral do *El Sistema* (James, 2015; Tunstall, 2012).

A aprendizagem nos projetos acontece, muitas vezes, fora da sala de aula, através da colaboração (James, 2015) e da observação entre pares, desenvolvendo a autorregulação (Araújo, 2015). Entretanto, ao contrário do que foi percebido na maioria das respostas dos alunos entrevistados, alguns relatos de monitores da Orquestra Juvenil da Bahia mostraram um pensamento contrário sobre o trabalho de orquestra.

Apesar de valorizarem o conhecimento do repertório de orquestra para sua carreira profissional futura, demonstraram insatisfação na valorização do trabalho de orquestra e menor ênfase no estudo direcionado ao instrumento e à música de câmara. Essa desmotivação apresentada para continuar no projeto pode estar ligada a ações do NEOJIBA que, no entendimento de alguns participantes, prejudicam as suas aspirações futuras pelo motivo de ter pouco tempo para dedicar ao instrumento. O comportamento antecipatório faz com que o indivíduo aja, regule o seu presente para atingir os resultados almejados e elimine o que não traz benefícios (Bandura, 2008a). A partir do “pensamento antecipatório” o indivíduo direciona seu comportamento para produzir resultados almejados (Bandura, 2008a, p. 75).

Para Joaquim (A.N.18), o trabalho de música de câmara “enriquece e você não fica desestimulado. Muita gente tá aí [na orquestra], se sente mais um no meio da massa e isso desestimula o outro que tá do lado vendo isso”. Observa-se que a autoanálise sobre o seu processo de aprendizagem observada na fala de Joaquim parece ser relevante para direcionar o seu comportamento, a fim de atingir metas futuras. Segundo McPherson e McCormick (2000), a autoreflexão, como também a reflexão sobre as

atividades e o desempenho têm para o aluno a mesma relevância que a prática do instrumento.

As atividades musicais, quando são realizadas dentro das possibilidades do indivíduo, promovem a motivação intrínseca (Hallam, 2016). Ao contrário, quando são facilitadas, tornam-se desinteressantes. No relato de Beatriz (A.N.22), percebe-se que, além da aprendizagem em conjunto, é relevante para ela tocar um repertório que proporcione desafios e crescimento e a possibilidade de atingir suas metas, afirmando assim suas capacidades e desenvolvendo o autoconceito:

Beatriz: O que mais gosto é tocar com os amigos música legal e o que menos gosto é música muito lenta, chata. Música legal para mim é aquela quando vejo que eu não consigo tocar quase nada, aí eu fico enlouquecida para pegar e estudar, estudar e tocar e aí eu consigo tocar. É o desafio, quando é muito o desafio, aí não tem jeito, a gente tem que estudar muito para ver, aí para mim é legal, mas quando a música é muito fácil, que é lenta, não que não seja enriquecedora, mas não precisa de tanta rapidez é mais interpretação, mais dinâmica, no começo é chato.

Ariana: E quando consegue os objetivos, como se sente?

Beatriz: É como reafirmar-se o meu lugar, é como reafirmar-se a minha potencialidade, de fazer o que eu quero. Não é porque eu não sei agora, que eu não tenho a capacidade de fazer mais para frente. É simples, é eu me empenhar que eu vou conseguir. Reafirma que eu posso (Beatriz, A.N.22).

Para Thaís (A.N.19), o ensaio da orquestra, no NEOJIBA, funciona como uma “terapia” pelo bem-estar sentido e lhe proporciona sensação contrária a da sua experiência numa orquestra fora. Ao ser perguntada sobre essas duas vivências em orquestra, ela relata:

[...] Nenhum maestro que chega aqui [OCA] é tipo, carrasco ou que humilha você, ou quer ser melhor do que você, não! Ele sempre tá ensinando a você, o tempo inteiro tá passando informação. O tempo inteiro tá ajudando você! Lá [na outra orquestra] eu não sentia que ninguém me ajudava, era um por um. Aqui é todos por um, é isso que eu senti, entendeu? E quando chega alguém muito melhor do que você, eles tipo, querem passar tudo pra você, eles querem ensinar muita coisa [...] É um querendo ajudar o outro. Não tem competição, eu não vi nada disso. [...] Tipo você errava lá, o povo ou ria, ou olhava pra trás com raiva ou não sei o quê. Aqui não, você erra, vão e ajuda você. Não faz você passar vergonha, não humilha você. Você compreende que fez errado, que pode melhorar, e vai melhorar pra, pra ajudar a orquestra e tal. Mas não é aquele tipo pressão, aquele negócio: “ah, quero largar meu instrumento porque não dá mais!” Aqui não é isso, aqui você é incentivado por todos os lados. O maestro que chega, até uma pessoa que tá do seu lado, dividindo estante, incentiva você. Porque quem começou no NEOJIBA já tem esse espírito de que aprende quem ensina e sempre um tá ajudando o outro, né? (Thaís, A.N.19).

Baker (2014, p. 114), em seu livro publicado sobre o *El Sistema*, dialoga com perspectivas de vários autores para fundamentar a sua ideia sobre a inadequação em utilizar a orquestra sinfônica como ferramenta para a educação musical, em especial,

como meio de ação social. A orquestra é colocada pelo autor como um modelo antiquado, autoritário, excludente e hierárquico.

O relato de Thaís mostra duas perspectivas de trabalho na estrutura de orquestra convencional vivenciadas por ela, expondo diferentes formas possíveis a ser trabalhada nesse modelo. Na primeira, predomina o individualismo, a competitividade e, na outra, realizada na Orquestra Castro Alves-OCA, mostra uma experiência positiva desenvolvida, predominando a colaboração entre os participantes.

West (2013) considera a competição e a comparação como práticas que afetam a motivação de forma negativa. Ao contrário, o trabalho de equipe colaborativo e de respeito, a responsabilidade individual em tocar a sua parte de orquestra são características relevantes, podendo servir de exemplo de vida social, conforme falou o regente venezuelano Dudamel: “E que belo modelo para uma sociedade. Todos juntos, ouvindo uns aos outros com um objetivo. Esta é a melhor maneira que eu posso pensar para construir um mundo melhor” (Dudamel citado em Higgins, 2011, tradução da pesquisadora⁵², 12º parágrafo). Nessa perspectiva, o pianista e maestro Barenboim (2003) complementa:

Se você quer aprender a viver numa sociedade democrática, deve tocar numa orquestra. Pois numa orquestra você sabe quando é para conduzir e quando é para seguir. Você deixa espaço para os outros e, ao mesmo tempo, não se inibe em reivindicar seu espaço. E apesar disso ou talvez justamente por causa disso a música é a melhor via de escape dos problemas da existência humana (Barenboim, 2003, p. 175).

Baker (2014) faz uma analogia da relação colonizador-colonizado com as relações existentes nas orquestras clássicas, mais especificamente em países sul-americanos. Esta comparação não parece apropriada ao NEOJIBA, ao observar, de uma maneira geral, relações saudáveis entre participantes e os envolvidos no processo de aprendizagem no projeto (regentes, professores e monitores). Os próprios participantes ocupam cargos de coordenadores, monitores, administradores, onde se sentem valorizados e parte integrante e atuante no desenvolvimento do projeto.

A necessidade de uma postura de autoridade entre maestros, professores e monitores, diante do processo educativo, faz-se relevante, mas isso não interfere nas relações positivas construídas, conforme observado em grande parte dos depoimentos e nas observações, passando os professores, monitores e regentes, referenciais a seguir.

⁵² “And what a beautiful model for a society. Everyone together, listening to each other, with one goal. This is the best way I can think of to build a better world”.

Apesar de haver uma predominância pela música ocidental europeia, no NEOJIBA busca-se adotar um modelo próprio nas suas práticas, valorizando também a música brasileira, seja a tradicional ou a erudita, incentivando a composição através do núcleo de composição existente, entre diversas ações que disponibiliza o NEOJIBA. Essa aproximação entre participantes e projeto parece favorecer o envolvimento de todos no NEOJIBA.

VI. 4.2.2 Aspectos de que menos gostam no projeto

Na análise dos aspectos ou atividades de que menos gostam no projeto, a categoria *nada/não tem* foi a mais mencionada (14-25%) pelos entrevistados, evidenciando experiências mais positivas do que negativas nos projetos. Na OG essa categoria também foi a mais destacada (7-30,4%), enquanto no NEOJIBA ficou em segundo lugar (7-21,2%).

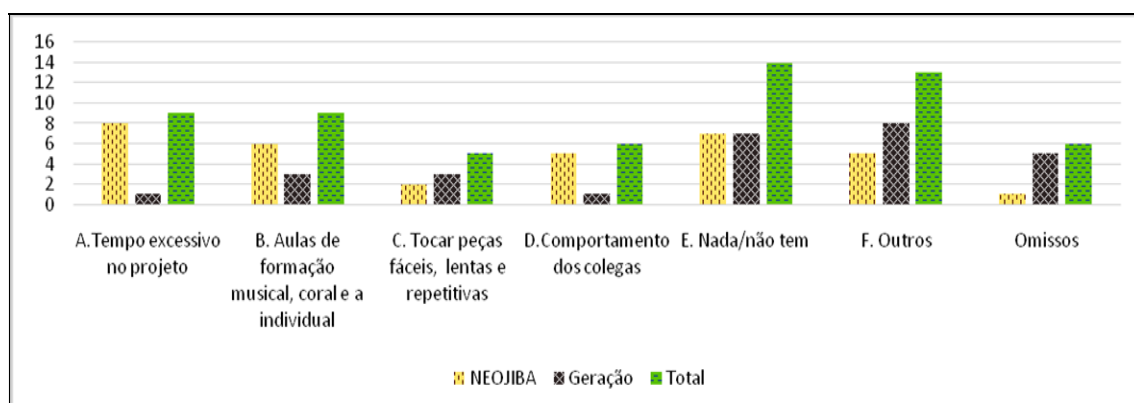


Figura 43 Aspectos de que menos gostam no projeto

Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, a categoria *outros* teve uma maior porcentagem no quadro geral dos dois projetos. Dentre as falas mais citadas nesta categoria, estão relacionadas à falta de espaço físico e salas sem estrutura (pequenas e quentes) no NEOJIBA e à prática de tocar escalas pelos participantes da OG. Também foram citados: ficar muito tempo sem tocar durante os ensaios, incerteza sobre a continuidade do projeto, tocar com colegas de nível inferior, quando não consegue tocar corretamente, obrigatoriedade em dar aula sem ter experiência, entre outros. A categoria *tempo excessivo no projeto*, que inclui pouco tempo de aula individual e de estudo do instrumento e de lazer, e a categoria *aulas de formação musical, coral e a individual* tiveram o mesmo valor (9-16,1%).

O tempo excessivo no projeto é para alguns dos participantes do NEOJIBA o que menos gostam (8-24,2%), o que parece coerente pelo número de horas semanais ser superior ao da OG, que, nessa categoria, teve pouca importância (1-4,3%). Entretanto, alguns entrevistados dos dois projetos relataram sobre a realização de ensaios exaustivos, com pouco tempo de intervalo, alguns realizados no fim da tarde, que é um período do dia em que estão cansados, e também em dias feriados. O pouco tempo para dedicar ao instrumento, aos estudos da escola e/ou faculdade e ao lazer, foram notórios nas entrevistas.

Entre os integrantes da Orquestra Juvenil da Bahia onde há uma obrigatoriedade dos monitores para ensinar os alunos iniciantes foi observado uma grande insatisfação e sensação de estar sendo “pressionado” no projeto. Nos três discursos abaixo, observa-se essa problemática como também uma conscientização dos integrantes sobre a necessidade de terem uma maior dedicação ao instrumento e aumentar suas competências musicais, como na fala de José e Joaquim e a preocupação pela sua estabilidade futura, como relata Beatriz:

Pra minha personalidade, eu gosto muito de tocar música solo. E pelo programa do projeto em ter que dar aula, pra mim não é tão satisfatório que dar aula e perder os dias de estudo. Eu preferia tá estudando. Não que eu não queira passar meus conhecimentos pra outros alunos só que na idade que eu tô, pra mim seria mais interessante ficar estudando do que dá aula. Aí complica muito essa coisa de dar aula (José, A.N.20).

Tô na faculdade buscando mais conhecimento e o NEOJIBA exige muito que o pessoal dê aula, dê aula e a gente precisa de aula! Eu não dou aula porque eu não gosto. Eu quero ser um professor muito bom, do nível de Alexandre [seu professor] pra cima! Não quero fazer de qualquer jeito, isso me irrita porque já fui tratado assim! Gente da Juvenil que me deu aula, não ligava pra cancelar aula. Eu vinha e não tinha aula ou a aula era dada de qualquer jeito. Aí você vê, eu hoje sentando do lado dessas pessoas. A força de vontade é tudo! (Joaquim, A.N.18).

Eu vou ficar ensinando, fazendo o NEOJIBA se multiplicar, e minha vida? E aí como é que eu faço para ter minha estabilidade, minha segurança? Todo ser humano quer isso! NEOJIBA não proporciona a gente isso a longo prazo. Eu já estou há 6 anos e fico muito tempo, tô fazendo de tudo para conciliar, mas eu sinto que vai ter uma hora que eu vou ter que decidir em quais os caminhos eu seguirei (Beatriz, A.N.18).

O discurso de Joaquim evidenciou o estabelecimento de metas a serem alcançadas, podendo ser aplicada para esses casos a meta aprender. As experiências negativas vivenciadas por ele no próprio projeto e em projetos anteriores dos quais participou não foram razão para desmotivá-lo e atribui o seu desenvolvimento na música à sua força de vontade.

As aulas de formação musical/teoria, coral e aulas individuais também foram destacadas. Nas aulas de formação musical relataram não gostar e achar “chato” os

testes realizados na OG. Quanto ao coral, não foram específicos. Com relação às aulas individuais, alguns demonstraram indisposição em tocar sozinhos, justificada pela maior responsabilidade em tocar corretamente, insatisfação do resultado ou pela própria pressão do professor.

A execução de peças fáceis e tocadas repetidamente foi mencionada negativamente pelos participantes dos dois projetos. Francisco (A.N.14) relata a sua experiência num período em que participou da OCA. O mesmo repertório era tocado durante um longo período e eram disponibilizadas poucas aulas de instrumento. Quando mudou para a Orquestra Juvenil disse ter melhorado bastante nos aspectos apresentados, além de conviver com participantes com nível superior ao dele e de participar das viagens proporcionadas. Afirmar que, se permanecesse na OCA, teria desistido do projeto. Entretanto, ele relata a boa convivência existente na OCA, em que os colegas eram mais unidos, ao contrário da Orquestra Juvenil, onde há muita competição, “um quer passar por cima do outro”. Essa percepção também foi observada por outros entrevistados, embora com menor incidência, e o assunto foi discutido durante uma reunião com os integrantes da OCA em que a pesquisadora esteve presente.

Embora a categoria *comportamento dos colegas* não tenha tido muita notoriedade, além da indisciplina e falta de comprometimento dos colegas, “a disputa” presente no dia a dia no projeto e o comportamento de superioridade de alguns colegas foram aspectos negativos mencionados no NEOJIBA. A audição (prova pública) parece ser também um motivo para aumentar essa dificuldade nas relações interpessoais e pelo ambiente de competitividade que é criado, como demonstra o relato de Luciana:

E o que eu menos gosto, rapaz [risos] é a disputa em tudo. Assim, claro que em qualquer lugar vai ter disputa, até dentro do próprio naipe é assim: é amigo, é amigo, mas na hora da disputa de querer seu lugar, é à parte. Você é meu amigo, mas desculpa, tem que fazer audição e eu quero passar, nessa hora é eu e eu, então sempre vai ter em qualquer lugar (Luciana, A.N.15).

VI. 4.3 Motivação para o instrumento

VI. 4.3.1 Motivos para a escolha do instrumento

Dos 57 entrevistados, 40 responderam ter escolhido o instrumento, 10 não tiveram a opção de escolha e 7 foram omissos. No resultado de cada projeto, 25 participantes do NEOJIBA disseram ter escolhido, enquanto 4 não escolheram. Na OG,

a maioria também escolheu o instrumento (15) e os que não escolheram tiveram um número aproximado da metade (6).

As características do instrumento como o tamanho, aparência e principalmente a sonoridade além do interesse em tocar e experimentar foram os motivos que levaram os participantes na escolha do instrumento (29-58,9%). Em seguida houve uma maior influência dos amigos (9-18%), seguida da família (6-12%) e os professores tiveram uma menor porcentagem (5-10%).

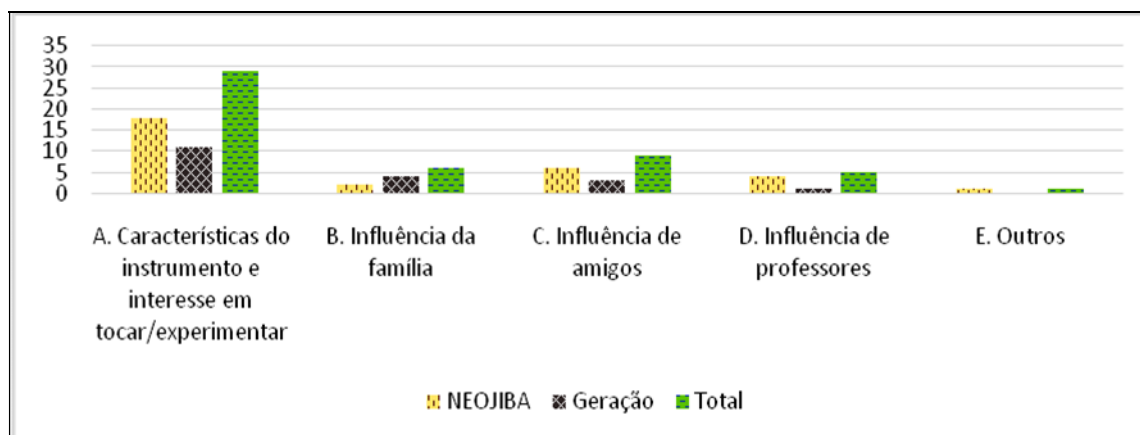


Figura 44 Motivo para a escolha do instrumento

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise individual dos projetos, a categoria *características do instrumento e interesse em tocar/experimentar* também foi a mais mencionada, obtendo porcentagens semelhantes nos dois projetos: NEOJIBA (18-58,1%) e Orquestra Geração (11-57,9%). No NEOJIBA, a influência dos amigos (6-19,4%) e dos professores (4-12,9%) também apresentou-se com um número expressivo, enquanto que na OG, a influência da família (4-21,1%) foi maior, seguida dos amigos (3-15,8%). Em ambos os projetos a influência dos professores não foi importante, embora em alguns relatos revelaram ter gostado do som do instrumento a partir da apresentação dos professores, havendo uma influência indireta para a sua escolha. Na categoria *outros*, a escolha pelo contrabaixo foi feita por ser um instrumento pouco tocado por mulheres, o que demonstra uma quebra no esteriótipo em que determinados instrumentos são mais apropriados para homem, como é o caso do contrabaixo.

As justificativas dos que não fizeram a escolha do instrumento estavam relacionadas a fatores como a disponibilidade de vaga, a necessidade momentânea de determinados instrumentos nas orquestras e as características físicas do integrante. Alguns que não escolheram o instrumento disseram que passaram a gostar quando

experimentado, permanecendo no mesmo. Também foi observado que há uma flexibilidade nos projetos para a possibilidade dos participantes virem a trocar de instrumento, caso não haja uma identificação com o escolhido, o que parece ser importante para o seu envolvimento e satisfação.

Segundo Gordon (2015), embora as características físicas do aluno sejam levadas em consideração por muitos professores na indicação do instrumento a ser tocado, não há estudos que mostrem essa relevância. Entretanto, segundo o autor, dados comprovam que os alunos têm mais êxito quando tocam um instrumento com uma sonoridade e extensão que os fascinem.

O relato de Juliana (A.N.13) demonstra o seu processo de identificação com o instrumento no projeto. Inicialmente o violoncelo foi a opção disponível, não o escolheu, mas, a partir da sua vivência na orquestra conhecendo outros instrumentos, outras sonoridades e função de cada instrumento, fizeram com que ela optasse pelo violino. A influência de um professor, levando em consideração suas características físicas para tocar violino parece também tê-la influenciado. Na sua fala, ela mostra um grande envolvimento pelo instrumento, a partir da escolha realizada. Sentimentos revelados ao tocar o instrumento com o qual dizem ter a maior identificação parecem-lhe transmitir bem-estar e sensações aproximadas da experiência de fluxo (Csikszentmihalyi, 1999; Custodero, 2006):

Na verdade eu não escolhi. Eles me botaram no violoncelo, eu não entrei diretamente no violino. Eles me botaram no violoncelo, porém, depois de uma semana, duas semanas, um professor chamado Daniel ele olhou pra minha mão e disse que eu tinha mãos de violinista. E daí eu falei é, me colocaram no violoncelo e tal. Aí isso eu comecei a tocar meio fui transferida para o violino, eu gostei muito da melodia, sei lá. Quando toco eu vou em outro mundo, eu não sei, é muito legal, me faz bem tocar! Por um tempo eu não sei o que me deu, mudei pro cello, só que em um mês eu já estava na orquestrinha, tocando música [...]E eu quando eu vim, quando passei pra orquestrinha eu vi os primeiros violinos tocando e tipo, sei lá, eu chorava muito [...] Chorava e tocando o cello que é acompanhamento não é a melodia, eu não sentia tudo aquilo que eu sinto tocando violino. Então eu pedi a ajuda de uma colega Gersa que é da Juvenil e Emerson. Eles conversaram comigo, disseram que era pra eu conversar com o professor Ibarra. Aí eu conversei e voltei pra o violino. Aí hoje eu não largo por mais nada! (Juliana, A.N.13).

Alguns autores questionam sobre o motivo de implantar nos projetos sociais instrumentos que não fazem parte da realidade cultural dos participantes (Baker, 2014; Lühning, 2013). Entretanto, ficou claro através dos relatos e das observações, que é possível haver uma grande identificação com instrumentos antes não conhecidos pelos mesmos. Na opinião de alguns coordenadores dos projetos, o valor que é atribuído ao fato de terem o seu instrumento parece ser mais importante para eles do que o tipo de

repertório que é tocado. Segundo Matilde (CN-O.OG) “eles querem exibir o instrumento, querem estar em cima do palco. Isto é o que os motiva, não é o conteúdo”.

Nos projetos, ao contrário das escolas especializadas de música, o contato com o instrumento, em sua maioria, é imediato, o que parece favorecer o envolvimento e estímulo para a aprendizagem.

VI. 4.3.2 Tempo dedicado ao instrumento

Tomando por base as respostas dos participantes, conclui-se que não há uma regularidade dos estudos do instrumento em casa. Esta percepção é também constatada no relato de alguns professores e monitores, lamentando a falta de rotina de estudo do instrumento, agravando ainda mais quando não há o apoio dos pais. No NEOJIBA, por exemplo, os ensaios e aulas são diários e se perde muito tempo com locomoção entre casa e projeto, o que dificulta a continuação do estudo fora do projeto.

Um outro atenuante é a incidência de roubo nas comunidades onde moram, uma insegurança que reflete também na assiduidade dos estudos de instrumento, pois muitos não o levam para casa com receio de ser roubado durante o caminho. Uma alternativa para resolver essa questão seria a implementação de mais núcleos nas próprias comunidades, evitando também a perda de tempo em locomoção. Na OG este problema é minimizado porque os núcleos estão localizados nas escolas da própria comunidade.

VI. 4.3.3 Autopercepção sobre a competência no instrumento

As respostas relacionadas à autopercepção sobre a competência no instrumento foram codificadas em seis categorias: *bastante*; *sim*; *sim, mas precisa melhorar*; *acredita que através do esforço, terá capacidade e mais ou menos*. A categoria *sim* foi a mais mencionada, obtendo 34 respostas (59,7%) no resultado geral e individual: NEOJIBA apresenta 14 respostas (46,9%) e a OG, 19 (76%). As categorias seguintes de ambos os projetos, foram: *sim, mas precisa melhorar* (8-14%), *bastante* (5- 8,8%) *acredita que através do esforço, terá capacidade* (4-7%). Três entrevistados foram omissos (5,3%).

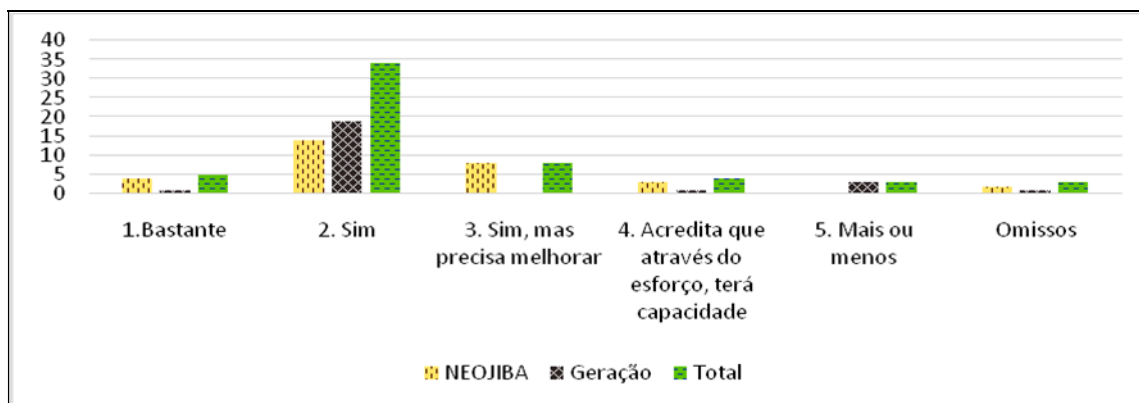


Figura 45 Autopercepção sobre a competência no instrumento

Fonte: Dados da pesquisa

No NEOJIBA, a categoria *sim, mas precisa melhorar* foi a segunda com maior porcentagem (8-25%), seguidas das categorias *bastante* (4-12,5%), e *acredita que através do esforço, terá capacidade* (3-9,4%). Na OG verifica-se um resultado menos positivo com relação às suas crenças, indo ao encontro do que foi relatado pelos professores e coordenadores do projeto ao referirem o perfil “pessimista” e “derrotista” dos alunos do projeto. A categoria *mais ou menos* apresentou a segunda maior porcentagem nos resultados (3-12%) e as seguintes *bastante* e *acredita que através do esforço, terá capacidade*, com a mesma porcentagem (1-4%).

As crenças da autoeficácia são construídas através das experiências de sucesso vivenciadas (Hallam, 2016), pela experiência vicária e persuasões verbais (Cereser, 2011; Hallam, 2016; Pajares & Oláz, 2008). Essas características proporcionadas pelo ambiente resultam num maior interesse e envolvimento nas atividades musicais e nas aspirações futuras. O *feedback* recebido pelas crianças reforça a confiança (Schunk, 1982) e sua autocrença (Hallam, 2011). A “percepção de eficácia” tem influência no comportamento do indivíduo, sobretudo nas suas “aspirações, expectativas de resultados, tendências afetivas e a percepção de impedimentos e oportunidades no ambiente social” (Bandura, 2008b. p. 115).

Dessa forma, conforme percebido, neste estudo, vários fatores parecem relevantes para aumentar o nível de autoeficácia dos participantes dos projetos. Como exemplo: as experiências positivas de aprendizagem musical, envolvimento com o repertório adotado, oportunidade de ter expectativas positivas futuras na atividade musical realizada, possibilidade de desenvolvimento pessoal, social e musical e interação construtiva com o ambiente (projeto, professores, família e pares). A autoeficácia também é influenciada pelo *feedback* recebido dos professores e da família,

através da comparação com os colegas e da autoavaliação (Hallam, 2016), conforme expressados no depoimento de Manuel (A.OG.12) e Joaquim (A.N.18):

Ariana: Tu te achas competente no instrumento que tocas?

Manuel: Sim.

Ariana: E por que?

Manuel: Porque as pessoas e a família sempre dizem que eu toco muito bem, gosto de tocar e se sente bem quando eu toco (Manuel, A.OG.12).

Ariana: E você se acha competente no violino?

Joaquim: Acho sim. Agora eu tenho muita coisa pra aprender, comparado as outras pessoas, eu tô ainda a um por cento de cem. Mas eu melhorei bastante desde que eu comecei e eu tenho uma energia assim diferente. Eu tenho a necessidade de expressão muito grande através do violino e isso o meu professor falou pra mim e eu concordo com ele. Eu gosto muito do que eu faço e faço bem feito. O bem feito em tudo que aprendi, no meu limite, não o bem feito na perfeição (Joaquim, A.N.18).

Estudos citados por Austin e colegas (2006) concluíram que a autopercepção negativa das crianças em relação a sua habilidade musical são frequentes nas sociedades ocidentais, atribuindo a visão de competência musical ligada a uma “habilidade elitista” (Austin et al., 2006, p. 223). Entretanto, esse dado não foi observado entre os participantes dos projetos estudados, embora, na sociedade atual, a música erudita, em especial, seja associada a uma classe mais favorecida.

Para alguns dos entrevistados, as crenças sobre a capacidade musical estão relacionadas a algo que pode ser melhorado através do esforço, não são fixas, como é percebido nos depoimentos de Thaís (A.N, 19 anos) e de Juliana (A.N, 13 anos):

Ariana: Você se acha competente no violino?

Thaís: Eu me acho esforçada. Eu acho que tenho muito que melhorar, muito pra aprender ainda, mas eu tô me esforçando. Eu não acho que tô muito diferente de quando eu cheguei aqui, mal estudava, ficava enrolando o professor e agora eu tô me esforçando. Eu estudo menos do que eu deveria, mas eu tô, sabe com aquele espírito de estudar, de crescer? (Thaís, A.N.19).

Ariana: Mas você acredita que é capaz?

Juliana: É só estudar, estudar bastante, dar o meu melhor! Se eu der o meu melhor, eu consigo chegar onde eu quero! (Juliana, A.N.13).

O estudo realizado por Condessa (2011) apresentou semelhanças com esses dados apresentados, ao apontar uma associação entre esforço e autoconceito. A sensação de competência entre os entrevistados do seu estudo estava ligada à dependência do estudo. Nos depoimentos dos entrevistados dos projetos, verifica-se que os professores contribuem para a construção ou modificação da percepção que o aluno tem de si, fazendo com que ele acredite nas suas capacidades para atingir os objetivos propostos. A maioria dos entrevistados têm expectativas positivas e elevadas em relação à aprendizagem, sentem-se motivados para trabalhar, a fim de atingirem uma meta, seja

a curto prazo, como nos concertos, provas para ingresso em escolas especializadas de música, ou a longo prazo, como, por exemplo, tocar na Orquestra da Gulbenkian, na Orquestra Sinfônica da Bahia (OSBA), ser professor de música e até mesmo ser “famoso” e “rico” através da música.

A valorização do esforço e da persistência como garantia para conseguir alcançar os objetivos e sucesso é também destacada no *feedback* dos professores e da família, independentemente da inteligência e do talento. Os alunos são “desafiados” a atingir o seu melhor, tanto nas aulas como nos ensaios de orquestra. Ao desenvolverem os fatores intrínsecos de motivação, crenças positivas das suas capacidades, eles ficam mais propensos a investir mais tempo e esforço necessários para aprender o instrumento com mais persistência e de forma mais prazerosa (Bandura, 1997; Nogueira, 2002; Pajares, 1996).

VI. 4.4 Repertório

VI. 4.4.1 Participação na escolha do repertório

Os resultados mostram que não é uma prática frequente nos projetos os participantes escolherem o repertório a ser trabalhado nas orquestras. Do total de 57 entrevistados, 32 disseram não ter participação na escolha, 8 relataram que *às vezes* e apenas 6 participantes do NEOJIBA disseram que *sim*. O número de omissos (11) foi um pouco elevado. Nos resultados individuais, a categoria *não* também prevaleceu, no NEOJIBA foi mencionada por 13 participantes e na OG por 19. A categoria *às vezes*, teve 7 respostas no NEOJIBA e 1 na OG.

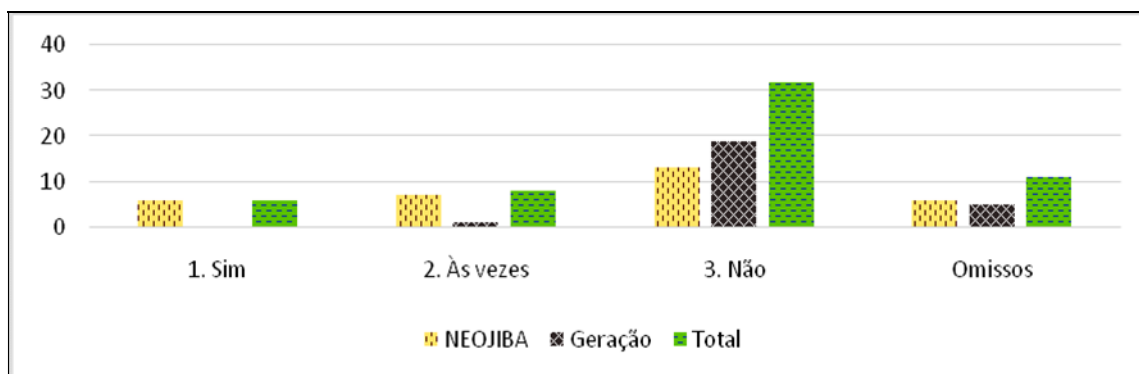


Figura 46 Participação na escolha do repertório

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha do repertório pelos alunos pode contribuir no aumento da motivação intrínseca relacionada à aprendizagem (Condessa, 2011; Cordova & Lepper, 1996) e também na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, tornando a

aprendizagem mais eficaz (Renwick & McPherson, 2002). Nos estudos realizados por Renwick e McPherson (2002) e Austin e colegas (2006) foi percebido que o aluno ao escolher o repertório, dedicou mais tempo praticando a peça, mostrando mais atenção, esforço e persistência diante das dificuldades.

Galindo (2000) cita uma experiência que aconteceu no Projeto Guri onde foi percebido uma maior motivação entre os alunos quando estes sugeriram melodias a serem trabalhadas e estímulo para ampliação da sua cultura musical, advertindo:

Contudo, a abertura às vivências musicais e sugestões dos educandos pode ser de grande estímulo desde que o professor tenha embasamento teórico para saber como lidar com elas. A partir desse estímulo inicial, tornar-se-á mais fácil provocar a curiosidade do aluno para a escuta de material musical desconhecido, abrindo caminho para uma saudável diversificação do conhecimento musical (Galindo, 2000, p. 4).

Matilde (CN-O.OG) reconhece que as músicas com as quais os participantes possuem maior identificação motivam muito mais os participantes da OG. Aline (CO-OCA.N) acha relevante a escolha assertiva para promover o desenvolvimento no instrumento e a motivação. Ela acredita que tem tido resultados positivos com a seleção musical adotada, variando entre a erudita e a popular e também aceitando sugestões dos integrantes. Entretanto, peças que considera “chave” para o desenvolvimento musical, como a Sinfonia Novo Mundo (A. Dvorack), acha relevante manter no programa.

A coordenadora destaca algumas músicas com as quais houve uma “identificação imediata” dos integrantes, resultando numa aprendizagem mais acelerada, como: *Gonzagueando* (Maestro Duda e arranjo de Jamberê Cerqueira), *Assum Preto e Olha pro céu* (Luís Gonzaga). Em *Caymeando* (arranjo de Jamberê) e *Danzón* (Arturo Marquez), apesar da dificuldade apresentada pela complexidade rítmica das obras, através do esforço e motivação, os jovens conseguiram tocá-las. Aline acredita que essa “identificação” está relacionada com a identidade cultural que representa a música nordestina para os participantes.

A familiaridade com as melodias e com os ritmos “dançantes” (baião, xote, galopada), a aproximação e o “carinho” dos participantes com Jamberê, compositor e arranjador do próprio projeto, e o fato de tocar seus próprios arranjos foram fatores que geraram uma “animação” na orquestra, segundo Aline. Danilo (M.N.20) também nota que as peças em que os alunos ficam mais motivados são as escolhidas por eles mesmos e as que têm coreografia.

Segundo Sloboda e Davidson (1996), os músicos que apresentam um nível elevado de desempenho são mais propensos a realizar práticas “formais”, como exercícios técnicos, escalas, entre outros. Por outro lado, os autores também perceberam que as práticas “informais” como tocar de ouvido e improvisar podem favorecer a um resultado musical positivo. Renwick e McPherson (2002) sugerem encontrar um equilíbrio entre as peças de interesse e satisfação dos alunos com o repertório necessário para o desenvolvimento das habilidades técnicas e musicais. Bzuneck (2009b) reforça esse pensamento, explicando que a escolha dos alunos pelas atividades mais fáceis e com menor possibilidade de fracasso, interfere no desenvolvimento e na motivação positiva para aprender.

VI. 4.4.2 Repertório preferido na orquestra

As respostas às perguntas sobre o repertório preferido foram bastante diversificadas, sendo a categoria *outros* a mais destacada (25 respostas-25,3%). Apesar do repertório erudito prevalecer em ambos os projetos e uma grande maioria dos participantes ter tido a vivência desse repertório a partir deles, foi possível perceber um grande envolvimento dos entrevistados. Ao serem interrogados sobre essa questão, apresentaram dificuldade em escolher o repertório preferido, justificando gostar de muitos deles, como demonstra Gabriela (A.N.12) na sua fala: “ai meu Deus, tem tantos que eu nem sei qual!” Alguns repertórios são tocados em ambos os projetos e uma parte deles procura dialogar com a cultura musical, na qual o núcleo está inserido.

O envolvimento dos participantes pelo repertório erudito é também percebido pelos que, inicialmente, o definiam como uma “seca” e repertório de “velho”. Situação semelhante também foi observada por Cupul (2016), no seu estudo sobre o Programa de Bandas Musicais Juvenis de Yucatán no México, inspirado no *El Sistema*. Cupul (2016) associou esse fato à afirmação de Bourdieu (2002) que atribuiu o processo educativo à responsabilidade de desenvolver os gostos, pois “o gosto se adquire e desenvolve por meio do processo educativo, uma vez determinado pelo capital cultural daqueles que educam e onde se educa, tornando-se um determinante da nossas preferências desde a infância” (Cupul, 2012, p. 67, tradução da pesquisadora⁵³).

⁵³ [...] el gusto se adquiere y desarrolla por medio del proceso educativo, a su vez determinado por el capital cultural de quienes educan y donde se educa, convirtiéndose en un determinante de nuestras preferencias desde la infancia (Cupul, 2012, p. 67).

Guilherme Tell foi o repertório mais destacado, citado por 8 entrevistados (8,1% do total de respostas), seguido de *Farandole*, *Danzón* e *Can can* (7 respostas para cada repertório-7,1%), *Marcha Eslava* (6 respostas cada-6,1%), *Les Toreadores*, *1ª Sinfonia de Mahler* e *Hino à Alegria*, (5 respostas cada-5,1%) e *Concerto nº 3 de Brandenburgo*, *Abertura 1812*, e *Piratas do Caribe* (4 respostas cada-4%). As restantes categorias não tiveram números expressivos.

No grupo do NEOJIBA, *Danzón* foi o repertório mais mencionado, citado por 7 entrevistados (13%). Em seguida, os mais destacados foram *1ª Sinfonia de Mahler* (5 respostas-9,3%), *1812*, *Concerto nº3 Brandenburgo* e *Farandole* (4 respostas cada-7,4%) e *Mourão*, *Eine Kleine Nachtmusik* e *Marcha Eslava* (3 respostas cada- 5,6%).

Na OG, *Guilherme Tell* foi o repertório mais mencionado, juntamente com a categoria *outros* (8 respostas-17,8%). Os repertórios seguintes foram *Cancan* (7 respostas-15,6%), *Les Toreadores*, *Piratas do Caribe* e *Hino à Alegria* (4 respostas para cada repertório-8,9%) e *Farandole*, *Marcha Eslava* e *todos os repertórios* (3 respostas para cada repertório-6,7%).

Ana Paulin (CO-OPE.N) comenta que, na Orquestra Pedagógica Experimental-OPE, mais especificamente, não houve resistência em tocar a música erudita entre os integrantes. Ela cita o exemplo do Concerto de Brandenburgo nº3 (J.S.Bach), que tinham apresentado recentemente e que ficaram muito motivados em tocá-lo. A peça foi escolhida pensando em desafiá-los, por ser difícil tecnicamente e considerada importante para a formação no instrumento, diz a coordenadora.

Para a monitora da OPE, Joana (N.18), o repertório de música brasileira é um dos preferidos, em especial o Mourão (Guerra-Peixe & Clóvis Pereira) e Aquarela do Brasil (Ary Barroso). Eles costumam movimentar o corpo, dançar no momento em que estão a executá-las. Percebe-se que os momentos de maior descontração e empolgação nos ensaios e nas apresentações são durante a execução de peças brasileiras ou latinoamericanas. Os compositores do NEOJIBA são responsáveis por uma grande parte dos arranjos da orquestra, conforme comentado no capítulo IV.

No Núcleo Estrelas Musicais, alguns repertórios são os mesmos adotados pelo NGF, mas 80% são arranjos do professor e coordenador executivo Lucio Ibarra. A coordenadora Hosana relata que os integrantes gostam muito das músicas “regionais” quando tem “ginga” e cita o exemplo de *Asa Branca* de Luís Gonzaga e *Mourão* de

Guerra-Peixe e Clóvis Pereira. Os integrantes também sugerem músicas como cantigas de roda, como *Marcha Soldado*, *Cai Cai Balão* e de filmes (Harry Potter e Disney) que são incluídas no repertório. A música erudita também é apreciada no Núcleo, não havendo nenhuma resistência em tocá-la. Ao estarem envolvidos no instrumento “tudo é encarado como um desafio”, diz Hosana (CN-EM.N).

Embora o repertório da Orquestra Juvenil seja diversificado, na opinião de Joana, a música erudita brasileira deveria ter um maior destaque. A 1ª Sinfonia de Mahler foi o repertório que Jhonatan (CI.N) citou como um dos mais motivantes para a orquestra, justificando estar dentro das capacidades técnicas do grupo.

VI. 4.4.2.1 Critérios de escolha do repertório

De acordo com os resultados apresentados, o critério pela escolha do repertório preferido mais mencionado pelos entrevistados está relacionado com o caráter da peça. Nesta categoria, o resultado total atingiu o número 28 (43,8%), apresentando uma diferença considerável em relação às categorias restantes. Na análise individual dos projetos esta categoria também prevaleceu: no NEOJIBA foi mencionada por 15 entrevistados (39,5%) e na OG por 13 (50%).

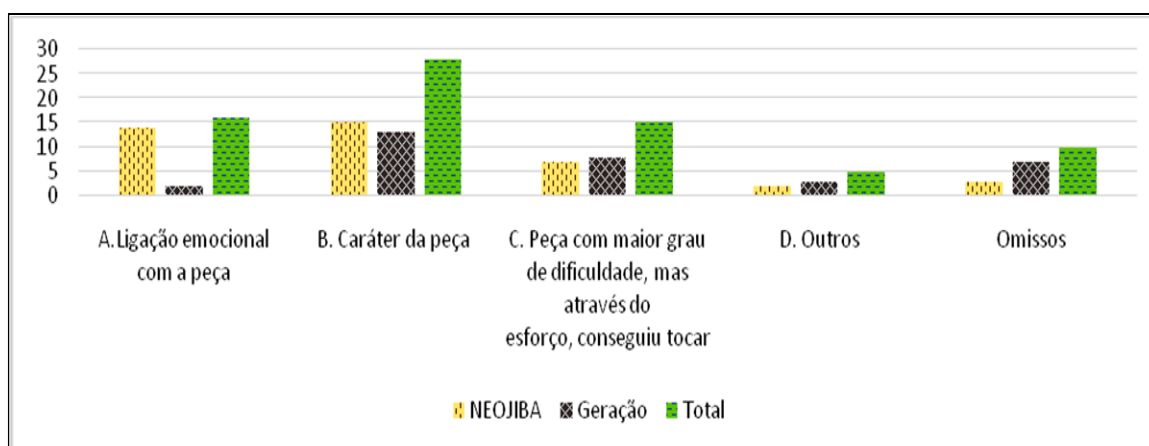


Figura 47 Critério de escolha do repertório preferido

Fonte: Dados da pesquisa

O caráter da peça é definido pelos entrevistados como “divertida”, “alegre”, “rápida” e que alterna “momentos tristes e alegres”. Sebastião (A.OG.13) explica gostar muito do *Les Toreadores* porque “toca rápido e as notas não são assim tão difíceis”. Para Isabel (A.OG.15) a escolha pelo *Hino à Alegria* e *Guilherme Tell* justifica-se por serem “alegres, dão pica de tocar e são confortáveis”, além de serem músicas conhecidas para ela. *Can can* e *Farandole* são as preferidas de Rita (A.OG.12) “porque

são divertidas e são rápidas. E porque algumas são para dançar, e é bom tocar essas músicas. Algumas são de filmes, como os *Piratas das Caraíbas*”. Eliane (A.N.9) diz não gostar de tocar músicas lentas porque não tem aqueles ritmos, tipo: “cheguei!, para animar o povo”, mostrando uma preocupação em tocar músicas que também envolvam mais o público.

Apesar das músicas mais rápidas e mais alegres serem as mais destacadas pelos entrevistados, as que tem movimentos contrastantes também foram mencionadas. Percebe-se também, nas observações em aulas e apresentações, que as músicas apresentadas com coreografia, movimentos do corpo durante a *performance* do instrumento, provocam um maior envolvimento dos participantes.

Godinho (2006) aponta benefícios do movimento rítmico e dança no ensino da música, embora reconheça que ainda não seja muito presente no ensino mais convencional. Dalcroze destacou a relevância do movimento corporal para uma ampla compreensão musical envolvendo “sentidos, pensamentos e emoções” numa junção entre corpo e mente (Mariani, 2011, p. 32). Além de Dalcroze, outros pedagogos incluem o movimento corporal na sua pedagogia, como Jos Wuytack, Carl Off, Maurice Martenot, Kodály. O fazer musical incluindo o corpo favorece uma vivência mais intensa com a música (Boal-Palheiros, 1988). Estudos citados por Custodero (2006) sugerem que o movimento corporal propicia a experiência de fluxo.

Os resultados das categorias seguintes apresentam *Ligação emocional com a peça*, mencionada por 16 entrevistados (25%), e *peça com maior grau de dificuldade, mas através do esforço, conseguiu tocar*, por 15 (23,4%). No NEOJIBA, a *ligação emocional com a peça* foi a segunda, com maior percentagem (14-36,8%), seguida da *peça com maior grau de dificuldade, mas através do esforço, conseguiu tocar* (7-18,4%). A categoria *outros* teve números pouco importantes. Diferente dos resultados do NEOJIBA, na OG a *peça com maior grau de dificuldade, mas através do esforço, conseguiu tocar* foi a segunda mais destacada (8-30,8%), seguida da categoria *outros* (3-11,5%) e *ligação emocional com a peça* (2-7,7%). A categoria *outros* teve números pouco elevados (5-7,8%) no resultado geral, incluindo achar a peça bonita, dar “pica” de tocar, ser a peça em que faz um solo, gostar de tocá-la e por já ter ouvido em filme. O número de omissos foram 10 (17,5%) no total.

A *ligação emocional com a música* está ligada a fatores variados. Maria (A.N. 14), por exemplo, justifica o gosto por *Mourão* “porque é uma música brasileira, é uma música da gente, aí eu gosto muito”. Para Francisco (A.N.14), a história de vida do compositor Pachelbel fez com que se aproximasse da sua obra *Canon*: “a história dele, da pessoa que fez essa música me emocionou. Na primeira vez que ouvi essa música, eu chorei! [risos]”.

O relato de Francisco mostra a importância da contextualização das obras apresentadas para estimular o envolvimento ao tocá-las. Juliana (A.N.13) comenta sobre a emoção que a música lhe transmite ao ouvir e a tocar *Arioso*: “Porque ela é muito linda, sei lá, toca no meu coração quando eu ouço e quando eu toco [...]”. Sobre *Aleluia* (Haendel) ela diz gostar pela “vibração” que a música lhe transmite e para tocá-la tem que ter “entusiasmo”. A *1ª Sinfonia* de Mahler é, para Amaral (A.N.13), uma forma de o transportar para um outro lugar, “viajar” através da música e “desligar da realidade”.

Esta experiência vivenciada por Amaral mostra um total engajamento e envolvimento na atividade, podendo ser associada à experiência de fluxo. A ligação de Lara (A.N.15) com *Danzón* mostra um interesse intrínseco e motivação que começou quando ela era do Núcleo Estrelas Musicais e ouviu pela primeira vez a peça tocada pela Orquestra Juvenil da Bahia e se “apaixonou”, dizendo:

Porque antes quando era de Estrelas [Estrelas Musicais], eu vinha sempre assistir as apresentações da Juvenil. Eles tocavam *Danzón* e desde a primeira vez que eu ouvi, me apaixonei! Eu gostava muito dessa música, aí eu tinha muita vontade de aprender a tocar. E aí quando comecei a tocar *Danzón*, eu fiquei muito feliz e eu gosto muito! (Lara, A.N.15).

Luciana (A.N.15) destaca o prazer em tocar *Abertura 1812* do compositor Tchaikovsky pela “euforia” que provoca em todos os participantes, pela percepção de desenvolvimento no instrumento e por ser uma peça que, apesar da dificuldade, conseguiram tocar:

É bom, é prazeroso, você sente que há uma euforia em todo mundo. Pôxa, a gente tá tocando uma peça que já pra algum tempo atrás pra mim, a gente dizia difícil, impossível e a gente tá bem tocando. Então dá muito prazer e incentivo pra continuar! (Luciana. A.N.15).

A categoria *peça com maior grau de dificuldade, mas através do esforço, conseguiu tocar* inclui vencer os desafios ao conseguir tocar uma peça considerada de nível mais avançado e perceber que está evoluindo. Esses fatores são colocados por alguns dos entrevistados como motivadores, estimulando o desejo de continuar a aprender. O prazer, muitas vezes, vem associado à atividade, ao conseguir tocar a peça.

Valmira (A.OG.11) explica a sua preferência por *Gipsy*: “Porque é mais mexido e mais difícil, cada desafio que nós temos, encoraja mais a querer aprender”.

A preferência de Manuel (A.OG.12 anos) por *Sol da Manhã e Piratas do Caribe* justifica-se por ser “difícil e quando as músicas são difíceis e uma pessoa consegue aprender a tocar, fica muito fixe, fica animado”. *Marcha Eslava*, escolhida por Mariana (A.OG.16) foi a primeira peça mais difícil que tocou e foi quando percebeu que “estava a evoluir”. Flávia (A.OG.14) teve uma experiência diferente de Mariana com relação à *Marcha Eslava*. Inicialmente, ela revelou não gostar da peça, mas quando aprendeu a tocar diz gostar cada vez mais. Sentimento parecido foi relatado por Inácio (A.N. 22) que, ao conseguir tocar a 5ª *Sinfonia* de Beethoven e a *Marcha Eslava*, estas consideradas as peças mais difíceis que conseguiu tocar, tornou prazerosa.

Maurício (A.N.10), ao ser perguntado sobre o motivo da sua preferência por *Eine Kleine Nachtmusik* (W.A Mozart) e o 2º andamento do *Concerto nº3 de Brandenburgo* (J.S.Bach) ele explica que quando a música é mais difícil, o estimula a estudar: “Porque a gente sabendo que é difícil, eu vou parar pra estudar e é incentivadora, eu gosto muito disso!”.

Observa-se que o repertório pode promover a motivação intrínseca, desenvolvendo emoções positivas (Araújo & Andrade, 2011). O envolvimento com o repertório executado pode gerar a experiência de fluxo (Araújo & Andrade, 2011; Csikszentmihalyi, 1999). Os dados deste estudo apontam que, embora a música erudita não fizesse parte da cultura musical dos participantes, é possível perceber um envolvimento quando eles aprendem a tocar.

Esses dados contradizem Lühning (2013, p.38) que considera a predominância da música de concerto em um projeto da rede pública de Brasília uma “violência simbólica contra a diversidade de hábitos culturais” e que “uma orquestra sinfônica certamente não representa os anseios e as necessidades de bairros populares que têm seus próprios *modus vivendi*” (Lühning, 2013, pp. 38-39).

Certamente, é relevante considerar e incluir a cultura identitária musical da comunidade e a vivência musical dos participantes onde os projetos estão inseridos. Esta estratégia também facilita a aproximação e envolvimento dos participantes e comunidade, entretanto parece fundamental também ampliar o universo musical dos participantes, conforme afirma Swanwick (2010).

A experiência do projeto português Ópera na Prisão (SIC Notícias, 2016) é um exemplo do envolvimento e do aprendizado dos reclusos da Prisão Escola de Leiria através da música erudita. Os depoimentos emocionados dos reclusos, ao falar sobre o projeto, presenciados pela pesquisadora, em 2017, durante a apresentação do Programa Práticas Artísticas para a Inclusão Social-PARTIS na Fundação Gulbenkian, mostram o impacto dessa experiência através da ópera, um gênero que era totalmente desconhecido para eles.

O projeto brasileiro Conexão Rabeca é um outro exemplo da importância em ampliar os conhecimentos musicais do indivíduo, não ficando limitado apenas numa cultura específica. O objetivo desse projeto era ensinar rabeca através da tradição oral. Entretanto, Santos (2011) percebeu a necessidade dos próprios alunos em conhecer outros instrumentos e outros tipos de músicas e complementa:

Para que o Conexão Rabeca possa alcançar um respeito como grupo musical na comunidade e no meio musical, como alguns dos alunos do projeto sugerem, seria necessário absorver outros elementos técnicos e valores em sua música, atribuindo uma dimensão mais profissional ao grupo, ou seja, indo além do propósito de inserção social pela música como vem sendo feito (Santos, 2011, p. 61)

Observa-se, no entanto, que o diálogo entre as culturas é muito positivo. Nos estudos da área da educação musical, apesar de ainda haver muitos discursos destacando uma fronteira existente entre o popular e o erudito, na atualidade nota-se o desenvolvimento de trabalhos inovadores, aproximando o erudito com outros gêneros, como Break of Reality, David Garrett, Ricardo Herz, Orquestra Johann Sebastian Rio, Owen Pallett, Nils Frahm, Francesco Tristano, Nico Muhly entre outros.

Nota-se que, cada vez mais, os músicos apresentam uma forma eclética de vivenciar a música. Atenta a esse novo perfil de músicos e de público, uma das mais renomadas editoras do erudito, Deutsche Grammophon, tem também construído pontes com músicos da cultura pop e do erudito, como mostra nos trabalhos de Max Richter, Carl Craig e Jimi Tenor.

VI. 5 Sobre os concertos

VI. 5.1 Sentimentos envolvidos

A resposta sobre a sensação durante os concertos foi dividida em seis categorias: *nervosismo, ansiedade; felicidade, prazer, emoção; recompensa do esforço realizado; capacidade; aprendizagem e outros.*

A categoria *felicidade, prazer e emoção* foi a mais mencionada pelos entrevistados dos dois projetos (38-35,8%), seguida do *nervosismo, ansiedade* (25-23,6%). Nos relatos, observa-se que, embora o nervosismo seja muito presente durante as apresentações, parece não ter impacto negativo sobre o desempenho, sobre o nível de prazer e felicidade e também sobre sensação de capacidade, prevalecendo assim a motivação intrínseca. Essas emoções positivas apresentadas podem contribuir para satisfazer as necessidades de realização (Hallam et al., 2016) e de emoção, levando a um funcionamento eficaz da saúde psicológica (Deci & Ryan, 2008a) e à experiência de fluxo (Araújo & Andrade, 2011; Csikszentmihalyi, 1999). Para Sloboda (1985), a emoção provocada pela música é um dos fatores que podem contribuir para o envolvimento na atividade musical.

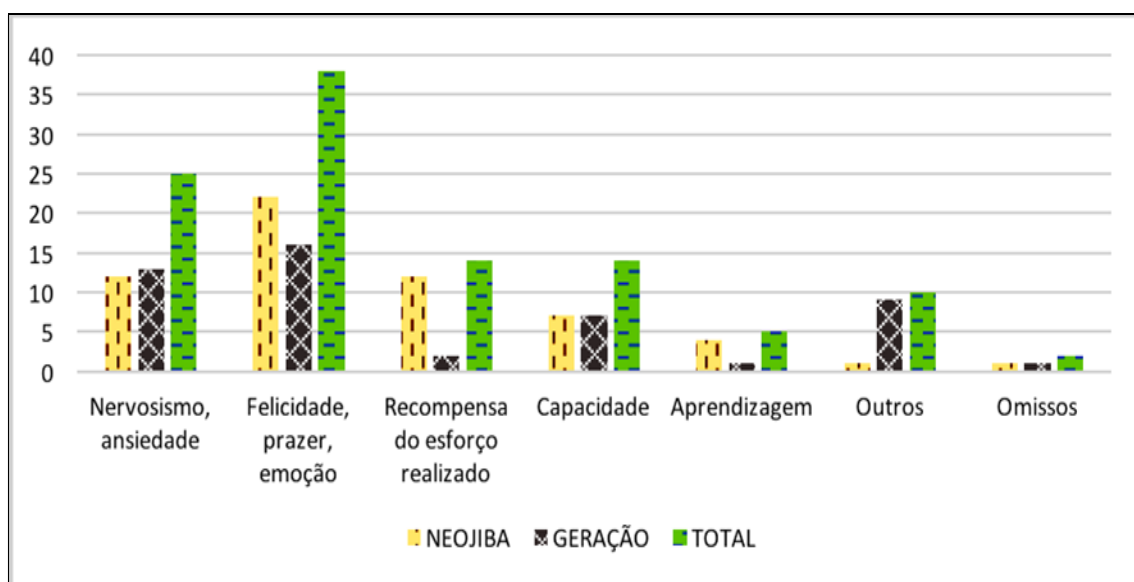


Figura 48 Sentimentos durante os concertos
Fonte: Dados da pesquisa

O depoimento de Valmira (A.OG.11) mostra a sensação de prazer predominando no momento da sua apresentação, sobrepondo o nervosismo e as suas próprias limitações:

Ariana: O que sentes durante as apresentações musicais?

Valmira: Sinto-me nervosa, mas depois quando eu começo a tocar deixo-me levar pela música. Eu ainda tenho muitas dificuldades, mas quando começamos a tocar, eu olho para o violino e olho para a professora e deixo-me levar pela música (Valmira, A.OG.11).

Nas falas abaixo, os entrevistados relatam de forma muito entusiasmada a emoção e a felicidade que sentem durante as apresentações, tanto pelo reconhecimento do público, como pelo próprio envolvimento com a música que está executando e pela interação no momento em que estão no palco:

Ariana: O que é que você sente durante as apresentações musicais?

Valmira: Ai, é muita emoção!! [risos]. Eu fico muito alegre quando as pessoas batem palmas, levantam pra bater palmas. Eu fico super feliz com isso!

Ariana: E você sente alguma outra emoção?

Valmira: Ai, me dá vontade às vezes de chorar! Quando tem as músicas, tipo, Paola [sua amiga da orquestra] tocando, ela toca tão bem, ela toca tão lindo! Ela toca com aquela emoção dela que me deixa emocionada também! [risos] (Valmira, A.N, 12).

[...] Quando aplaudem [a plateia] é brutal! Às vezes até dá vontade de chorar! Houve um concerto que fizemos na Sala Magna, que éramos, buês, éramos por volta de catorze contrabaixos, só contrabaixos! Eram vinte e tal violoncelos, uma coisa assim, gigantesca a ocupar aquela sala toda, brutal!!! Depois, no final, lembro-me que tínhamos tocado o “Hino da Alegria” e tudo, o público levanta-se e começam todos a aplaudir. Lembro-me de estar a suar, e eu a olhar para eles e fiquei mesmo “brutal!”, emoção mesmo! Acho que foi dos concertos que mais me marcou (Telmo, M.OG.18).

Fico contente [pensativa], só coisas boas! Tipo, fico contente porque as pessoas estão a me ouvir e também pensam que nós somos grandes músicos (Carminho, A.OG.14).

[...] Sinto motivação, tipo, acabamos de tocar uma música, o público aplaude muito e nós ficamos com mais motivação ainda, entusiasmo! (Sebastião, A.OG.13).

Segundo Austin e Vispoel (1998), as crenças sobre as causas de sucesso e fracasso são possíveis de influenciar sobre o comportamento, autopercepções e sentimentos. A realização da atividade com sucesso, pode ser um indicador de progresso. (Hallam, 2016). Além disso, o reconhecimento social provocado pelas apresentações podem gerar uma grande motivação nos participantes, com impacto na autoestima, influenciando nas futuras experiências musicais (Hallam, 2002, 2016).

O autoconceito e a personalidade também parecem ser influenciados pelo retorno positivo do ambiente (Hallam, 2002). Percebe-se que os concertos são atividades no projeto que provocam, além do estímulo entre os grupos dos projetos, aproximação da família e da comunidade onde estão inseridos os participantes. Entretanto, em alguns casos, conforme sugere Hallam e colegas (2016), é necessário o maior aprofundamento para compreender as reais causas do entusiasmo durante os concertos, se está relacionado pela atividade em si ou pela aprovação do público quando os resultados são positivos.

No caso de Amaral (A.N.13) é ressaltado além do prazer em tocar, o prazer de estar com os amigos e a diversão que é proporcionada pelas apresentações: “Ah, é o prazer de tocar e tá com os amigos e a gente se diverte tocando, né?”. A diversão é um dos principais conceitos para estimular a motivação, seja tocando individualmente ou em participação em aulas (Sloboda, 2001). Para Eliane (A.N.9), estar na companhia dos colegas transmite para ela uma maior segurança, o que lhe permite um maior usufruto

do momento em que está no palco: “Eu me sinto segura porque eu tô com meus colegas e meus colegas nunca deixam eu ficar pra trás [...] vou pro palco, me sinto segura, fecho os meus olhos, ouço meu coração e começo a tocar”. Apesar do pouco tempo para o lazer dos participantes, também percebido em outros projetos inspirados no *El Sistema*, parece ser recompensado pelos momentos do concerto e pela convivência saudável no grupo, conforme constatado também nos estudos realizados por Uy (2012) e Cupul (2016).

Rita (A.OG.12) revela um aspecto negativo sobre o nervosismo no palco, associando à pressão ao tocar. Essa pressão, segundo ela, está relacionada à forma como os colegas reagem ao resultado negativo do seu desempenho na apresentação e à possibilidade de ser “rebaixada” para uma orquestra inferior. Entretanto, consegue perceber que gosta do reconhecimento do público e da participação dos pais na plateia:

Ariana: E o que sentes durante as apresentações musicais?

Rita: Nervosismo, pressão.

Ariana: Por que sentes pressão?

Rita: Porque às vezes os colegas põem-se a gozar.

Ariana: E por qual motivo?

Rita: Porque nem todas às vezes tocamos bem.

Ariana: Mas eles gozam consigo?

Rita: Sim, porque se acham melhores. Eu não gosto muito de apresentações musicais.

Ariana: Por que?

Rita: Porque às vezes é um bocado chato, porque se não tocamos bem, passamos para um outra orquestra.

Ariana: E quando você vê a plateia aplaudindo, você no palco, o que sente?

Rita: Gosto.

Ariana: Então tem esse lado bom, não é? Algo mais?

Rita: Gosto das palmas, os nossos pais a verem o que nós fizemos durante muito tempo; quando os nossos pais vão (Rita, A.OG.12).

A *recompensa do esforço* e a *capacidade* foram as categorias seguintes mais mencionadas em ambos os projetos (13,2%). O sucesso nas apresentações é atribuído a fatores internos relacionados ao esforço individual durante todo o percurso de preparação, em que resultados positivos e metas podem ser alcançados. Pesquisas indicam que o sucesso atribuído pelo esforço geram maior persistência e sentimentos positivos, como orgulho (Austin & Vispoel, 1998). A recompensa e eficácia do esforço vem associada a sensação de capacidade e de orgulho, o que parece ter um impacto no autoconceito e na autoeficácia. No seu estudo, Condessa (2011) observou que as apresentações proporcionam mais confiança entre os participantes. Além disso, os sentimentos positivos resultam na motivação (Hallam, 2016), conforme percebe-se nos depoimentos abaixo:

Ariana: E o que você sente durante as apresentações musicais?

Francisco: Um friozinho na barriga [risos]. Um nervosismo, né? Nervosismo e orgulho de mais uma vitória conquistada (Francisco, A.N.14).

É aquela sensação que todo o meu suor está sendo recompensado porque, realmente pra fazer uma apresentação ser muito boa a gente tem que passar muito tempo ensaiando, ralando! Muito estudo sozinha, estudando parte, pedindo ajuda a não sei quem, pede ajuda aqui, ali a alguém. Sinto que meu esforço valeu a pena, entendeu? E não depende só de aplausos ou de quantidade de gente que tá lá. Depende do quanto eu me esforcei, do quanto saiu bonito, né? (Waleska, A.N.19).

Ah, eu sinto uma sensação de conforto e quando termina um triunfo enorme! (João, A.N.13).

Eu me sinto muito nervoso, mas depois eu começo a ficar mais confiante. E depois de ter tocado eu fico mais aliviado e feliz (Manuel, A.OG, 12).

Ariana: E o que é que você sente durante as apresentações musicais?

Íris: Nervosismo no começo e no fim um prazer! Porque não é só apresentação é um caminho até lá. Então, é quando você apresenta seu resultado. Então, quando você sente, (pensativa) eu não sei como vou falar [...] satisfeita com o resultado final, satisfeita. Que é um trabalho pesado! (Íris, A.N.18).

As apresentações públicas realizadas pelos projetos são momentos em que os participantes passam a ter destaque pelas suas capacidades evidenciadas, o que parece estimular a autoestima. A visibilidade e o reconhecimento social adquiridos a partir dos projetos se tornam mais relevantes nos casos específicos dos projetos, em virtude de uma grande parte dos seus integrantes se encontrarem numa situação desfavorecida na sociedade.

Segundo os dados apresentados para essa pergunta, as categorias *outros* (9,5%) e *aprendizagem* (4,7%) tiveram resultados menos expressivos. A categoria *outros* incluem as seguintes sensações e pensamentos: tristeza quando a mãe não está na plateia, sensação de que está sendo observada, pressão, vontade de não estar no palco, sentimento de gratidão pela oportunidade, imagina tocando por “todo o mundo” e vergonha. A vergonha mencionada apenas pelo grupo da OG está ligada à ausência dos pais na plateia e olhar para outras pessoas é uma situação que provoca vergonha em Fátima (A.OG.12).

Ao contrário de Fátima, Leonardo (A.OG.9) diz sentir-se envergonhado quando vê sua mãe na plateia e triste quando ela não está. Os outros dois entrevistados não souberam justificar a sua resposta. Embora em outros estudos a emoção negativa como a vergonha apareça como resultado de um *feedback* sobre os motivos que levaram a falha (Hareli & Hess, 2008), nesta pesquisa aparece em outros contextos conforme apresentados pelos participantes apenas da OG.

Com relação à *aprendizagem*, de acordo com os depoimentos, o momento da apresentação é reconhecido pelo percurso percorrido durante a aprendizagem e o crescimento realizados no projeto, vinculados à emoção e à recompensa. Como diz Inácio (A.N.22): “a motivação é na hora que tá tocando, a emoção que você sente, você vê o progresso que você teve, tipo, de quando eu comecei, até hoje! Cada concerto eu vejo que eu cresço mais e aprendo mais”. O discurso de Olívia (A.N.18) comenta a emoção de mostrar o resultado do seu processo de aprendizagem, dependendo da contribuição de professores, como também da sua autonomia adquirida através da sua dedicação e empenho:

Ah, é uma emoção, né? Tô mostrando o que eu aprendi com vários professores, até descoberta sozinho mesmo porque quando a gente para pra estudar realmente, a gente acaba descobrindo coisas sozinho também que os professores ainda não passa, entendeu? Então é emoção, eu tô mostrando o que eu aprendi, minha dedicação que eu tive ao longo dos anos, tá ali! (Olívia, A.N.18).

Em cada projeto, a categoria *felicidade, prazer e emoção* também foi a mais mencionada: no NEOJIBA, por 22 entrevistados (37,9%) e na OG, por 16 (33,3%). *Nervosismo e ansiedade* foi a segunda categoria mais destacada: no NEOJIBA, por 12 (20,7%) e na OG, por 13 (27,1%). As seguintes mostram diferenças. No NEOJIBA, a categoria *recompensa do esforço* foi também citada por 12 entrevistados (20,7%), *capacidade* por 7 (12,1%), *aprendizagem* por 4 (6,9%) e *outros* por 1 (1,7%). Na OG, *capacidade* foi referida por 7 (14,6%), *outros* por 9 (18,7%), *recompensa do esforço* por 2 (4,2%) e *aprendizagem* por 1 (2,1%).

VI. 5.2 Participação de conhecidos nos concertos

A participação de conhecidos nos concertos foi revelada pela maioria dos entrevistados dos projetos (52-91,2%). Apenas dois (6,3%) entrevistados do NEOJIBA mencionaram a categoria *não*. O número de omissos foi pouco elevado (6,3%), 2 no NEOJIBA (6,3%) e 1 na OG (4%).

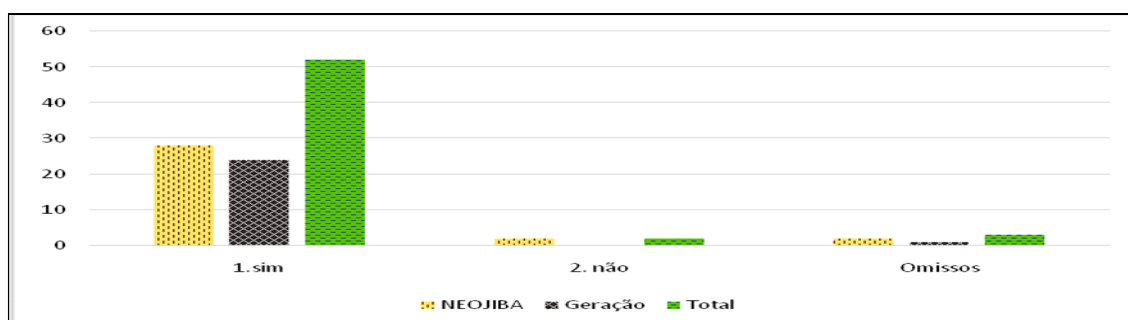


Figura 49 Participação de conhecidos nos concertos

Fonte: Dados da pesquisa

Dos que vão assistir aos concertos, a categoria *família e amigos* foi a que teve números mais elevados, sendo citados por 28 (49,1%) participantes, mostrando um maior envolvimento e apoio recebidos não apenas da família, como também da sua comunidade. Em seguida, seguem as categorias *apenas família* 22 (38,6%) e *apenas amigos* 1 (1,8%). Apesar de grande parte das famílias morarem distantes das salas de concerto onde há apresentações com mais frequência, parece que esse fator não teve importância no resultado.

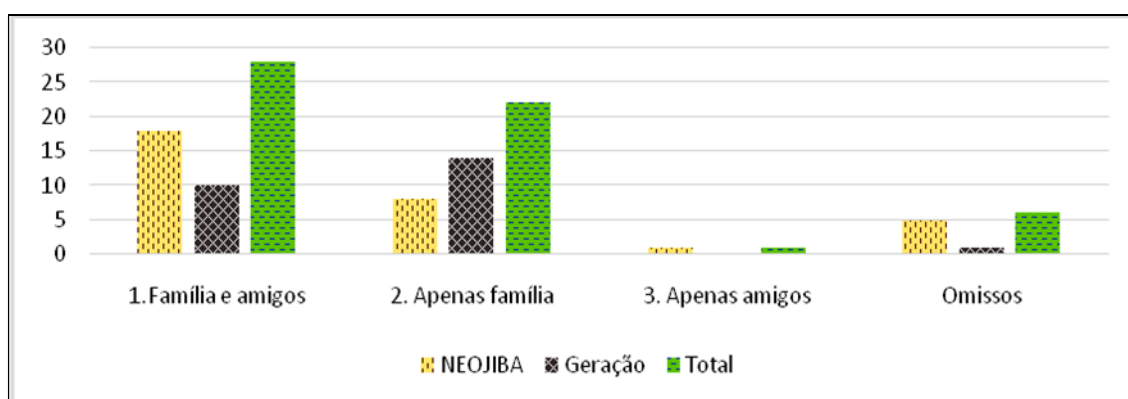


Figura 50 Participação da família e amigos nos concertos

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados individuais dos projetos foram diferentes. No NEOJIBA, a categoria *família e amigos*, mencionada por 18 participantes (56,3%), foi a que teve números mais elevados. Em um número menor, estão *apenas família*, com 8 respostas (25%), e 1 resposta *apenas amigos* (3,1%). Na OG, a categoria *apenas família* foi referida por 14 (56%) entrevistados e *família e amigos* por 10 (40%), e nenhuma resposta para *apenas amigos*, o que parece haver menos amigos envolvidos nos concertos em relação ao NEOJIBA.

VI. 6 Momentos mais marcantes durante a participação nos projetos

Apesar de muitos momentos terem sido importantes, segundo os entrevistados, o momento dos concertos é, para as crianças e para os jovens de ambos os grupos, uma das experiências mais marcantes durante a participação nos projetos. *Concertos*, mencionada por 36 (63,2%) entrevistados, foi a categoria que apresentou números mais elevados no resultado geral e individual dos projetos: NEOJIBA (20 respostas-62,5%) e OG (16 respostas- 64%). As categorias restantes obtêm percentagens pouco elevadas:

outros (12-21,1%), *estágios* (5-8,8%), *quando aprendeu a tocar uma peça difícil* (3-5,3%) e 1 (1,8%) *omisso*.

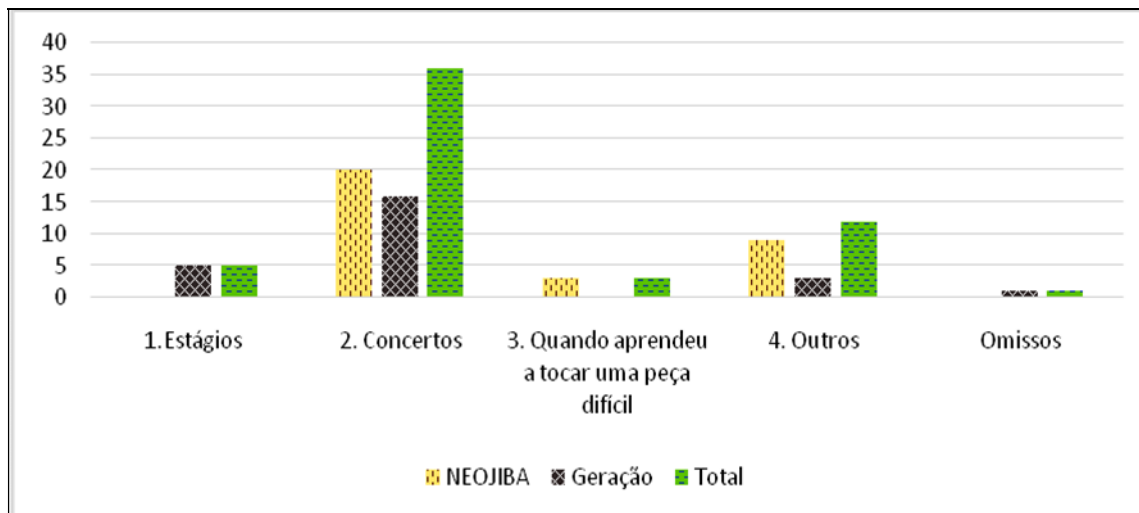


Figura 51 Momentos mais marcantes durante a participação nos projetos

Fonte: Dados da pesquisa

No NEOJIBA, *outros* foi a segunda categoria (9-28,1%) mais citada, mostrando motivos variados que foram significativos para os participantes. *Quando aprendeu a tocar uma peça difícil* (3-9,4%) foi menos importante. A categoria *estágios* não foi referida porque não há essa atividade no referido projeto. Na OG, esta categoria foi a segunda mais citada (5-20%), seguida de *outros* (3-12%). Os entrevistados destacaram alguns fatores extrínsecos que contribuíram para que alguns concertos tivessem um papel marcante: a participação da família e amigos na plateia; a primeira apresentação em público; tocar com muitos colegas envolvendo vários núcleos ou orquestras, mais especificamente com um nível mais elevado, e apresentação em importantes salas de concerto da sua cidade, país e do exterior. Tocar com uma orquestra profissional, como a Orquestra Sinfônica da Bahia-OSBA, foi significativo para alguns participantes do NEOJIBA.

Observa-se que os concertos são momentos de encontros das suas famílias, como também dos colegas e professores do projeto. Na OG, os concertos na Aula Magna foram muito citados pelo fato de ser uma importante sala e reunir um grande número de colegas do projeto. Os sentimentos de alegria, emoção, orgulho e capacidade estão muito presentes nos depoimentos:

Ariana: E qual foi o momento mais marcante aqui desde que você iniciou no projeto?

Francisco: No dia que a gente tocou no Teatro.

Ariana: No Teatro Castro Alves [TCA]?

Francisco: Foi, eu chorei! [...] porque eu vejo aquela sala, aquele corredor, me dá orgulho de tocar ali! [Nesse momento, Francisco (A.N.14) mostra-se muito emocionado no seu depoimento].

Ariana: Qual o momento mais marcante pra você durante esse período no NEOJIBA?

Luciana: Nos cinco anos do NEOJIBA, foi a primeira vez que eu vim tocar aqui no palco principal do TCA, eu chorei! [risos]. Eu tive que tomar remédio pra entrar no palco porque eu tava muito nervosa. Eu vim com incentivo de meus professores. Pra mim foi muito, muito forte, meus professores me incentivando e dizendo: “não, você consegue menina, calma! [...]”. Todo mundo do NEOJIBA que viu, tava dando apoio e tal, foi muito, muito forte pra mim! (Luciana, A.N.15).

Foi o concerto em Sintra. Eu gostei muito, porque para já os meus pais estavam lá e neste dia eu estava muito feliz. E quando fui para lá fiquei mais feliz ainda! E como estava lá uma amiga minha, nós começamos a conversar e acho que foi no momento quando tocamos e estávamos com os outros colegas de Sintra também (Fátima, A.OG.12).

Naiara: O concerto na Aula Magna, porque foi o primeiro concerto que o meu pai foi ver, e os meus pais estão separados já algum tempo e eles não se falam. E conforme vi o meu pai foi uma das melhores coisas que me podia ter acontecido, ver o meu pai num concerto meu!

Ariana: E sua mãe também estava lá?

Naiara: Sim, foi a família quase toda e não houve discussões [...] não houve uma única discussão! Ver as duas famílias juntas é muito bom (Naiara, A.OG.13).

Os concertos porque eu posso mostrar a minha família e as outras pessoas que eu consigo tocar (Manuel, A.OG.12).

Ariana: E por que que você acha que foi tão bom tocar no concerto juntamente com a OCA?

Caetano: Porque, tipo, aumentou a família (Caetano, A.N.10).

Ariana: Qual o momento mais marcante desde que você está no projeto?

Vitória: O concerto de Natal de 2011, na concha acústica.

Ariana: Na concha acústica do TCA?

Vitória: Foi o melhor que eu já fiz.

Ariana: E por quê?

Vitória: Porque se eu pudesse voltar o tempo, o tempo e o Natal de 2011... [mostra-se contemplativa]. Foi o concerto mais lindo, mais lotado, mais inesperado!! Juntou os núcleos da OPE, 2 de Julho, OCA pra tocar, eu ficava maravilhada com aquilo tudo! Tinha meus amigos de antigamente, meus amigos de antigamente mesmo! [...] Eu me lembro porque foi marcante cada minutinho que a gente passou junto, cada minutinho! Foi meu primeiro concerto grande mesmo, foi meu primeiro concerto de Natal, foi meu primeiro concerto de tudo (Vitória, A.N.12).

Ariana: E qual concerto, mais especificamente?

Natália: O último, na Aula Magna

Ariana: E por que você gostou?

Natália: Porque éramos muitos, tinha muitos instrumentos, dava para ouvir todos! (A.OG.14).

Tocar num sítio [refere-se a Casa da Música no Porto] desses não é para qualquer um. Sei muitos músicos, alguns professores daqui nunca tocaram lá e nós tivemos o privilégio de ir lá tocar (Natália, A.OG.14).

Foi a gente mostrando pra cultura Suíça que a nossa cultura também é muito boa. Que não é só funk, que não é só pagode, essas coisas assim. Aí a gente tocou nesse concerto [realizado em Montreux- Suíça] *Tico-Tico, Aquarela, Batuque, Na Baixa da Sapateira*, tudo Música Popular Brasileira! (João, A.N.13).

Os estágios foram para o grupo da OG momentos significativos para os entrevistados pela possibilidade de estar mais tempo em companhia dos colegas, conhecer novos amigos e novos lugares, se divertir e para aprender:

Ariana: E qual foi o momento mais importante para ti, aqui no projeto?

Alexandre: Mais importante? São todos.

Ariana: Mas o que mais tenha marcado na sua vida?

Alexandre: Foi quando nós fomos ao Estágio de Verão no ano passado, acho que foi na Escola do Armador. Ficamos lá cinco dias.

Ariana: E por que foi bom?

Alexandre: Porque conheci mais pessoas, diverti e aprendi mais (Alexandre, A.OG.12).

Ariana: E qual foi o momento mais marcante aqui no projeto?

Neymar: Os estágios na Amadora.

Ariana: E por que foi importante?

Neymar: Tivemos juntos com muitas escolas. Fizemos muitos amigos, aprendemos novas músicas, tivemos professores muito bons (Neymar, A.OG.10).

Além de bons professores estarem presentes nos estágios, as estratégias de aprendizagem adotadas nessa atividade também foram destacadas. Foi observado pela pesquisadora, que, nos estágios, apesar de haver aulas coletivas, os alunos que apresentam dificuldades são separados do grupo para receber orientação de professores ou de colegas que tenham um nível mais avançado. O relato de Ana Filipa (A.OG.11) destaca estratégias de aprendizagem eficazes (Amabile, 1996), como a importância de estudar lentamente cada trecho de cada parte da obra para depois tocar mais rápido, segundo orientações recebidas durante os estágios, e complementa:

[...] Porque quando vim para o Estágio tive uns professores que explicavam. Tinha uma parte em que aqueles alunos que não sabiam tocar bem uma música iam para lá, para o professor os ajudar parte a parte. E depois juntamos tudo, e já sabíamos, e íamos para outra parte (Ana Filipa, A.OG.11).

Outros motivos que a fizeram gostar mais do estágio foram aprender mais músicas e o período do estágio ser prolongado. Dormir com os amigos parece ser um grande divertimento para alguns dos entrevistados. Rita (A.OG.12) relatou que no último dia de um estágio que participou, ela e as amigas choraram porque iam separar-se, o que mostra as relações saudáveis construídas no projeto.

Conseguir tocar uma peça difícil foi mencionada mais uma vez como uma grande conquista e um momento marcante no projeto. Telmo conta quando tocou uma obra difícil do compositor português Joly Braga Santos. Ele disse que os colegas dos professores não acreditavam que eles (alunos da OG) conseguiriam tocar esse repertório. Toda a orquestra estava empenhada, não se importando em ensaiar horas a seguir ao ensaio e através de muito esforço individual e coletivo, o objetivo foi alcançado:

Foi bom porque, por exemplo, a preparação para tocar essa peça foi feita num estágio, num só estágio! E via todos a juntarem-se, mesmo após os ensaios, o que era suposto, porque estávamos

mesmo em estúdio fechado. E mesmo após os ensaios, havia alunos pelos corredores a estudar, outros a juntarem-se [...] Falo por mim, eu e um colega meu, nós juntávamo-nos e tentávamos fazer as passagens juntos. E foi brutal, e depois o resultado viu-se no final. Tocamos também ali na Escola Superior de Música, que é para onde eu quero ir, e aí mostrou-se o trabalho que nós tivemos. Isso é que é gratificante: é estudar, estudar, estudar e depois no final... é o que dizem, a vida de músico é injusta porque só temos aquela oportunidade em que vamos tocar aquilo que estivemos a fazer durante horas e horas e horas. E depois vale sempre a pena (Telmo, M.OG.18).

Gabriela (A.N.12) comenta sobre um momento “super especial” quando conseguiu tocar uma peça de Vivaldi:

[...] foi um dia que eu nunca esqueci. E eu me esforcei bastante que eu aprendi essa música em três semanas e essa música é super, super difícil! Difícil porque são três páginas, são semifusas, fusas, colcheias, assim bem rápida mesmo! Aí quando eu toquei pela primeira vez eu fiquei tão alegre porque eu toquei a parte certa, eu me esforcei bastante. Porque eu consegui aprender em três semanas, eu consegui, foi muito bom!

Tocar a 9ª Sinfonia de Beethoven também foi referido por ser uma peça “intensa” e com um nível técnico elevado.

A categoria *outros* inclui: a turnê Europa 2014 realizado pelo NEOJIBA; a festa surpresa que prepararam no aniversário, a motivação do professor num momento de dificuldade; quando aprendeu uma música que gostava muito; ao entrar no NEOJIBA; no momento em que foi *spalla* da OCA; quando o naipe de violino se reuniu para pedir ao diretor a sua inclusão em uma turnê; no momento de tocar e a presença do pai no concerto.

VI.7 Oportunidades surgidas a partir da participação nos projetos

O reconhecimento social e da família foram oportunidades mais reportadas pelos participantes dos dois projetos (37-31,9%). Na sequência, apresentam as categorias *aprendizagem/melhoria no aproveitamento escolar* (27-23,3%), *relação social* (15-12,9%), *perspectiva profissional* (14-12,1%), *melhoria no comportamento* (10-8,6%), *bem-estar* (8-6,9%) e *outros* (5-4,3%). Dos 50 entrevistados, 7 foram omissos.

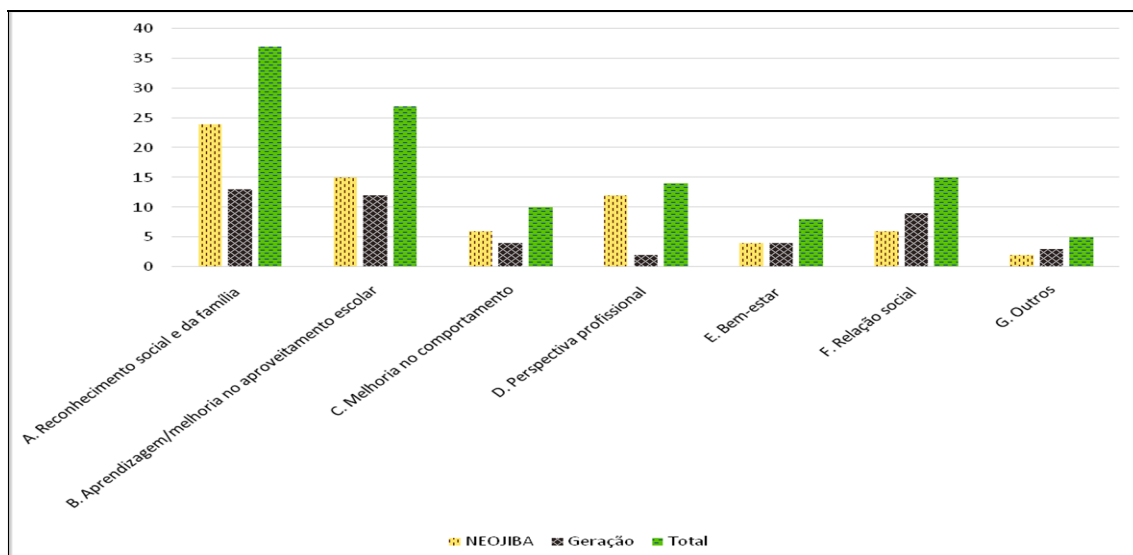


Figura 52 Oportunidades surgidas a partir dos projetos

Fonte: Dados da pesquisa

No NEOJIBA, com 24 respostas (34,8%), e na OG, com 13 (27,7%), o *reconhecimento social e da família* são enfatizados pelos participantes. Para eles, os projetos criaram oportunidades para viajar, realizar concertos em relevantes salas de concerto, participar em festivais de música no caso do NEOJIBA, estágios na OG, ter projeção na mídia, além de um maior reconhecimento da família e da comunidade onde vivem.

Nos participantes do NEOJIBA, observa-se um maior envolvimento da prática musical também fora do projeto e muitas vezes implicando no recebimento de cachês. Um número expressivo revelou tocar também com novos grupos e gêneros musicais fora do projeto, promovendo um maior bem-estar e ampliando a sua vivência musical a partir da aprendizagem no projeto. Como falou Alice (A.N.15): “as pessoas agora me chamam pra tocar em vários lugares, entendeu? E isso tá me fazendo muito feliz na minha vida!”. Juliana (A.N.13) comenta sobre sua experiência em tocar na igreja e, como consequência, novos grupos musicais surgiram e contribuíram também para desenvolver suas próprias percepções: “Na hora que tem que pegar com os músicos a música rápida, eu consegui pegar. Foi aí que eu vi mais a minha capacidade de tocar”.

Para José (A.N.20), “muita coisa” surgiu na sua vida a partir da sua participação no projeto. Numa autoanálise, ele reconhece que “a gente quando faz um bom trabalho a gente é muito bem visto. E aí um indica pro outro, um fala do outro pro outro”. E descreve no seu relato várias oportunidades que teve participando de diferentes festivais no Brasil, tendo a oportunidade de conhecer excelentes professores do cenário musical

do país e do exterior, sendo elogiado por alguns deles e complementa: “Eu tive mais possibilidade de participar em outros festivais, de saber como é lá fora. Como o pessoal toca, como o pessoal faz música. Então, ter contato com outras pessoas foi muito bom!”.

O reconhecimento social é revelado por Gustavo (A.N.12) na sua afirmação: “eu fiz mais pessoas me conhecer”. Para além do reconhecimento social, tocar um instrumento para ele parece acrescentar algo mais a sua identidade, que através da interação do ambiente, pode ser desenvolvida (Hallam, 2016): “E muita gente sabe que através de você tocar, você passa uma coisa diferente. Eu não sou apenas só uma pessoa mesmo, mas uma pessoa que sabe tocar viola agora. Acrescentou mais uma coisa” (Gustavo, A.N.12). Na sua comunidade, Gustavo diz que “um monte de gente” pergunta quando vai haver concerto demonstrando interesse em assisti-lo. Parece ser ele um destaque no lugar onde mora. Através do desenvolvimento de diferentes competências e habilidades que a arte pode oferecer aos jovens, a identidade pode ser influenciada. (Martin et al., 2013).

Naiara (A.OG.13) revela a oportunidade que o projeto lhe proporcionou em tocar em “sítios maravilhosos” e destaca a importância de ter o apoio da escola, dos professores e da sua família na sua aprendizagem. Na escola, Mário (A.OG.16) diz tocar também nas aulas de teatro e afirma que seus colegas “gostam muito” que ele toque, mostrando um reconhecimento também no seu ambiente escolar.

Nas falas de Luana (A.OG.14) e de Beatriz (A.N.22), percebe-se o reconhecimento pela oportunidade de terem novas perspectivas de vida a partir das experiências nos projetos e o crescimento com as críticas construtivas recebidas durante a aprendizagem. Além de terem maior interação com colegas, novos referenciais e pontos de vista são desenvolvidos por meio dessas relações:

[...] descobri o que é que era música. Descobri pessoas novas, fiz novas amizades. Essas coisas todas. Por exemplo, fazer viagens para fora daqui do bairro, para outros sítios, tocar para outras pessoas. Saber o que as outras pessoas fazem, crescer com as outras pessoas, ouvir as críticas das outras pessoas e os elogios (Luana, A.OG.14).

Mudou totalmente a minha vida. O NEOJIBA me pegou assim numa fase da adolescência, 16 anos que eu tinha, então eu era muito nova, não sabia o que queria da vida. Então ele me pegou, o projeto [risos], e me mostrou o mundo fora das fronteiras que me rodeia aqui. É por isso que falo, ele é a libertação, é o tudo para mostrar ao aluno o que realmente tem. Porque quando a gente tá muito isolada num lugar, numa sociedade só, a gente restringe o pensamento da gente a isso. O NEOJIBA pega a gente, primeiro por causa que a música transcende, a gente é criação, vai para além. Através disso, aí ele mostra o mundo fora disso, dessa realidade (Beatriz, A.N.22).

Conforme Bandura (2008b, p.115), embora as pessoas sejam produto do ambiente em que vivem, elas também são capazes de “selecionar, criar e transformar” o contexto em que se encontram e fazer parte das mudanças. E, nesse sentido, os depoimentos de Luana e Beatriz sugerem que, desde a participação no NEOJIBA, surgiram novas perspectivas nas suas vidas.

A partir das experiências musicais, os conhecimentos adquiridos “modificam tanto o indivíduo, seu comportamento e sua visão do mundo como o contexto sociocultural onde ocorrem, no que adquirem uma dimensão política entendido o termo em sentido amplo” (Fernandes et al., 2008, p. 155).

O reconhecimento da família é um outro aspecto relevante a ser observado no relato dos participantes e também percebido nas conversas informais com as mães de alguns entrevistados. E, como consequência, um maior apoio e aproximação entre eles são demonstrados através dos depoimentos. A mãe de Luciano (A.N.11), como exemplo, mencionou o fato de que, desde que seu filho passou a ter destaque no projeto, maior projeção na mídia, houve uma aproximação do pai que havia abandonado a família há um tempo.

Uma experiência parecida de aproximação também foi vivenciada por Francisco (A.N.14), que afirma se sentir “excluído” da família antes de participar do projeto, mas que depois houve uma mudança no comportamento: “começaram a dar mais atenção pra mim, se aproximar mais de mim”.

Lucas (A.N.14) diz que “tudo mudou” na relação com sua família, revelando que “eles fica mais junto agora”. Maria (A.N.14) comenta que a orquestra é um motivo para estimular o diálogo entre a família, o que não acontecia com frequência, e explica: “[...] antigamente eu não falava assim com eles. Agora quando eu chego assim, que aconteceu alguma coisa nova eu pego conto pra eles”.

Resultados semelhantes com relação à melhoria na comunicação entre os participantes e os seus membros familiares a partir da participação nos projetos também foi percebido em dois programas inspirados no *El Sistema*: programa orquestral em Los Angeles (D’Alexander & Ilari, 2016) e programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán no México (Cupul, 2016) e no estudo de Broh (2002, citado em Hallam, 2010). Neste estudo, foi observado que, a partir dos benefícios sociais ocasionados pelas

práticas musicais, houve uma melhora na autoestima, autoeficácia e, conseqüentemente, na motivação das crianças.

Alexandre (A.OG.12) faz referência ao bem-estar que os pais sentem e à manifestação de afeto que demonstram, ao vê-lo tocar, e afirma ter melhorado a relação na sua casa:

Alexandre:[...] lá em casa quando eu fico a tocar minha mãe fica contente quando tá triste e meu pai fica contente também quando está zangado.

Ariana: E como percebes que eles ficam felizes?

Alexandre: Porque eles começam a bater palmas e depois dão um abraço.

Ariana: Dão um abraço em ti?

Alexandre: Sim (Alexandre, A.OG.12).

No depoimento de Beatriz (A.N.22) é ressaltada a questão do orgulho da família pela participação no projeto e também a responsabilidade em ser colocada nesse “lugar”, em que passa a ser um referencial para toda a família, como os irmãos, primos, além dos amigos:

[...] com relação à família, eles acham que a gente que toca na orquestra a gente é o máximo, é *status*, ostentação! O relacionamento é de muita admiração e também cobrança porque uma pessoa assim não pode regredir, tem que ir daqui para frente, é um exemplo para a família (Beatriz, A.N.22).

Através da oportunidade de desenvolvimento de competências individuais e sociais, além das musicais, a valorização dos participantes nos projetos faz com que a autoestima dessas crianças e jovens aumentem, transformando a relação com a sua própria família e com o seu entorno. Do outro lado, as famílias sentem-se orgulhosas ao verem seus filhos se destacando em uma habilidade.

Para Ricardo Castro (DGA.N), a relação de comprometimento e de pertencimento dos participantes e das famílias no projeto está relacionada com o “sucesso que o programa permite a essas crianças de atingir”.

A categoria *aprendizagem/melhoria no aproveitamento escolar* foi também a mais mencionada em cada projeto: NEOJIBA com 15 respostas (21,7%) e OG com 12 (25,5%). Com relação à aprendizagem, foram citadas a possibilidade de aprender novas músicas e oportunidades oferecidas para desenvolver no instrumento e vivenciar experiências multiculturais.

Na OG, observou-se nos relatos uma melhoria significativa no rendimento escolar. Manuel (A.12) e Felipa (A.11) dizem que desde que participam do projeto tem percebido melhoras na escola:

Ariana: Em que aspecto melhorou na escola?

Manuel: Agora eu tô um bocado melhor [...] agora quando eu estou nos testes eu me sinto mais à vontade. Hoje eu tive um teste e correu muito bem.

Ariana: E achas que o Projeto Orquestra Geração contribuiu para essa melhora?

Manuel: [afirma com a cabeça]

Ariana: Por que?

Manuel: Porque antes de eu estar na orquestra, às vezes eu sentia muito medo, já cheguei a ter grandes problemas, já cheguei a chorar por não está a conseguir a fazer os exercícios, mas depois, desde que eu estou na orquestra, eu sinto mais à vontade.

Ariana: E durante as aulas, percebeste alguma diferença?

Manuel: Sim, as notas, o comportamento e a atenção, eu percebo melhor agora que eu estou mais calmo, eu consigo perceber melhor o que as pessoas dizem (Manuel, A.OG.12).

Porque quando nós tocamos, temos que estar concentrados nas notas, e como é que nós metemos as notas. E então comecei também a ficar mais concentrada nas aulas (Ana Filipa, A.OG.11).

Lara (A.N.15) comenta sobre o reflexo da aprendizagem do instrumento na melhoria da sua capacidade de expressar na escola:

Lara: É, no colégio mesmo muita coisa mudou porque, tipo, no NEOJIBA eu aprendi mais a falar melhor, a me expressar melhor por causa do instrumento. E também tem na igreja, no colégio às vezes me chamam pra tocar.

Ariana: Por que o NEOJIBA contribuiu nessa parte de falar melhor?

Lara: De se expressar, de poder não ficar sempre calado.

Ariana: Aqui eles dão espaço pra cada um se expressar?

Lara: Porque eles dão espaço e também porque quando você toca, você tem tudo, entendeu? Você tem que saber se expressar. Quando tá tocando você tem que expressar, o que a música quer passar, entendeu? Então ajuda muito por causa disso porque quando eu tô tocando eu tenho que me expressar. “Olha, o compositor quer isso, quer piano, quer não sei o quê”. Aí na hora de se expressar no colégio eu me sinto mais à vontade em falar em público também (Lara, A.N.15).

Tocar um instrumento musical parece ter impacto no desenvolvimento escolar (Hallam, 2010; Hallam & Rogers, 2016). Num estudo realizado por Hallam e Rogers (2016), os jovens entre 11 e 16 anos que tocavam instrumento apresentaram um melhor desenvolvimento acadêmico em relação aos colegas que não tocavam instrumentos. Segundo os autores, a prática instrumental, mais especificamente em conjunto, favorece diversas habilidades, como a concentração, flexibilidade cognitiva, comportamentos direcionados a encarar desafios em busca de objetivos a serem alcançados, leitura e memorização de partituras musicais. A aprendizagem de um instrumento musical provoca a ampliação das regiões do crânio temporal esquerda, resultando numa maior capacidade de memorização de palavras (Hallam, 2010).

O estudo realizado por Winner e Hetland (2000) procurou analisar as relações dos estudos das artes e a melhoria da educação acadêmica. O estudo conclui que a disciplina educação artística teve impacto significativo na motivação, atenção, envolvimento e assimilação das crianças nas escolas. Nesta direção, Martins (2017) descreve sobre o amplo benefício da arte no contexto educativo:

A própria arte, quando trazida para a arena educativa, serviu propósitos específicos de alargar o conhecimento sobre o caráter, os pensamentos, os sentimentos, as emoções, o desenvolvimento e a interioridade das crianças e dos jovens, mas também de repressão e sublimação de tendências vistas como nocivas à formação de um cidadão por vir, desde os impulsos sexuais, até ao crime ou ao vício. Não raro, estas duas vias ocorreram em paralelo, como se entre a autonomia e a disciplina não houvesse de facto uma separação, mas antes uma troca e retroalimentação (Martins, 2017, p.14).

Sílvia (M.N.18) comenta que o NEOJIBA oferece um “leque de opções para você”, estimulando o crescimento e como consequência, uma maior valorização profissional futura. Dentre elas, cita: a oportunidade de ter professores qualificados, repertório relevante e experiências fora do país.

Para o monitor Vitor (A.N.20) a oportunidade de tocar em uma orquestra profissional como a OSBA, deixou-o mais motivado para estudar o instrumento. A experiência de participar em várias audições no NEOJIBA também possibilitou para alguns participantes uma melhor preparação para concorrer em concursos futuros em diferentes lugares e “quebrar bloqueios” com relação ao medo de tocar em público.

É possível perceber que os projetos estimulam os participantes a desenvolver competências diversas, além das musicais e ter outras perspectivas de vida, conforme relata Mariana (A.OG,16): “Deixei de gostar de estar só na rua, passei a gostar de fazer outras coisas”. Joana (M.N.18) diz que descobriu gostar de dar aula para criança e pretende escrever um livro no futuro.

A terceira categoria mais destacada (9-19,1%) pelos entrevistados da Orquestra Geração foi *relação social*. A capacidade de interação e socialização são fatores que parecem ser desenvolvidos nesse contexto pelos participantes. Além da melhoria das suas relações com suas próprias famílias, conforme comentado acima, foi relatada também uma melhor relação com os amigos, como também a oportunidade de conhecer novos amigos.

Juliana (A.N.13) diz que, no projeto, aprendeu a interagir “com as pessoas cada vez mais”, explicando que no “mundo da música acontece muitas coisas”. Observa-se que os projetos além de promover competências musicais, podem também favorecer o “desenvolvimento individual e de socialização” através das relações interpessoais (Kater, 2014, p. 46).

Publicações recentes sobre as funções sociais e psicológicas da música têm priorizado o poder da música na sociedade e na vida dos jovens, comprovando os

benefícios da atividade musical no desenvolvimento social, além do cognitivo e emocional do indivíduo (Boal-Palheiros, 2014; Hallam, 2010, 2012; Hargreaves, 1999; Ilari, 2007; Merriam, 1964).

No NEOJIBA a categoria *perspectiva profissional* teve um maior destaque (12-17,4%) comparando com *relação social* (6-8,7%). Nos depoimentos dos entrevistados do NEOJIBA um número elevado comentou que o projeto contribui para terem um objetivo na vida. Como no caso de Lara (A.N.15), ela relata que antes de entrar no projeto não sabia o que queria seguir como profissão, e diz enfática no seu depoimento que agora sabe o que quer. Joaquim (A.N.18) tinha seus “sonhos” quase esmorecidos, mas o projeto ajudou-o a prosseguir com os seus objetivos:

Eu parei de ser assim, ocioso, hoje eu tenho um propósito! Hoje eu dou mais valor aos meus sonhos que eu já tinha antes daqui, mas que tavam quase morrendo. E aqui eu pude ter novos horizontes, enxergar de uma maneira diferente. De ver novas oportunidades (Joaquim, A.N.18).

As categorias *bem-estar e melhoria no comportamento* não tiveram destaque nessa pergunta. Com relação ao bem-estar, alguns disseram estar mais felizes a partir da sua participação no projeto, contribuindo para uma melhoria do seu estado emocional. A experiência emocional quando vivenciada de forma positiva, intensifica a autoestima e as crenças de autoeficácia (Araújo, 2015).

Fátima (A.OG.12) diz sentir-se mais animada ao participar da OG: “[antes do projeto] eu ia da escola para casa e ficava toda desanimada e agora tenho uma ocupação. Agora venho para cá, brinco com as pessoas, toco e isso faz-me sentir bem”. Bárbara (A.N.14) também diz se sentir “muito melhor” e atribui ao violino a sensação de não estar mais sozinha:

Bárbara [...] eu tô me sentindo muito melhor, quando eu tô sentindo um pouco chateada, não me sinto sozinha, aí o violino me fez ficar boa. [...] é como se o violino me acalmasse.

Ariana: E por que você ficava chateada?

Bárbara: Coisa cotidiana em casa, brigas, discussões. Às vezes me faz esquecer isso tudo, me mostrou um lado bom. E foi isso (Bárbara, A.N.14).

Segundo João (A.N.13), além de obter melhores notas na escola e melhorar o seu humor, ele passou a ter “mais prazer no espírito”. Vitória (A.N.12) diz sentir-se “muito mais livre” desde que passou a participar do projeto. A liberdade que sente parece estar ligada à segurança que o projeto lhe transmite, explicando com as seguintes palavras: “aqui [no projeto] é como se fosse o lugar que todo mundo pode se encontrar e ser feliz”. Os resultados apresentados parece não comungar com os dados do estudo

realizado por Baker (2014) sobre a experiência no *El Sistema* em que considera o modelo de orquestra clássica opressor e de aprisionamento.

A promoção do bem-estar emocional dos participantes do Big Noise Sistema Scotland foi um dos principais benefícios do programa, segundo o relatório *Glasgow Centre for Population Health* (GCPH, 2015). O impacto observado foram descritos com as seguintes palavras:

A curto prazo, esses impactos da felicidade e do prazer de tocar e estar exposto à música, de forma segura, ambiente positivo oferecido. A médio prazo, tocar seu instrumento também pode se transformar em uma saída emocional para os participantes. Além disso, o ambiente Big Noise oferece uma sensação de segurança e pertencimento, que se prevê apoiará o desenvolvimento de redes de apoio mútuo e resiliência entre os participantes a médio prazo (GCPH, 2015, p 8, tradução da pesquisadora⁵⁴).

A mudança no comportamento externada pelos entrevistados está ligada à melhoria na disciplina e na concentração. Eles sentem-se “mais educado”, “mais extrovertido”, “mais responsável”, com sensação de capacidade, sentir-se menos ansioso e mais calmo. A melhoria em relação à disciplina foi uma das mudanças mais enfatizadas pelos entrevistados. No depoimento de Diego, há uma valorização do fato de ter adquirido mais disciplina a partir do projeto:

Teve muita mudança na disciplina. Porque aqui se dá muito esse tema: respeito, disciplina. Porque eu não seria o que eu seria agora se não fosse o NEOJIBA, o que eu estaria fazendo da vida. Então o NEOJIBA ele foi uma boa motivação pra minha vida. E fora meus pais ficam bem orgulhosos de mim, que eu toco (Diego, A.N.15).

Renato (A.OG.12) reconhece que a mudança no seu comportamento desde que entrou na OG permitiu estar mais concentrado, ter melhorias na escola, e mais disciplina, considerando isso um contributo do projeto em sua vida futura. José (A.N.20) comenta que o projeto é um lugar de pessoas “civilizadas”, o que faz parecer não considerar o mesmo em relação às pessoas da sua comunidade. E diz que o ambiente de orquestra mudou uma “infinidade de coisas”: “[...] a gente muda o jeito de falar, o jeito de vestir, tudo porque você tá em uma orquestra e não vai vir de qualquer jeito, sabe? É um meio de pessoas civilizadas. A gente não vai ficar como fica na rua, como a gente fica em casa. Muda muita coisa!”.

⁵⁴ In the short term, these impacts stem from the happiness and enjoyment that playing and being exposed to music, in a safe, positive environment offers. Over the medium term, playing their instrument may also develop into an emotional outlet for participants. In addition, the Big Noise environment offers a sense of security and belonging, which it is anticipated will support the development of mutual support networks and resilience among participants over the medium term.

Para Beatriz, o projeto mudou seu comportamento, especialmente no que se refere à forma de lidar com a vida e encarar seus objetivos:

O projeto me ensinou a oportunidade de correr atrás. Eu falo sempre, a oportunidade não cai do céu, a gente tem que correr atrás. Eu corri atrás do meu desenvolvimento no instrumento, eu corri atrás para comprar um instrumento melhor, para fazer uma faculdade, mesmo que não fosse de música, mas o projeto me ensinou que é melhor eu ir atrás (Beatriz, A.N.22).

Na categoria *outros*, foram mencionados como oportunidades surgidas a partir dos projetos: descoberta do balé; possibilidade de influenciar pessoas a conhecer e a gostar de música; ser uma pessoa mais crítica e com visão de mundo ampliada; tempo restrito para brincar; possuir um instrumento e ocupação do seu tempo livre.

O desenvolvimento integral das crianças e jovens é um dos objetivos almejados pelos projetos. Observa-se nos relatos apresentados, que as experiências de aprendizagem musical vivenciadas nesses contextos contribui para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas, além das musicais. De acordo com alguns participantes, a aprendizagem adquirida é para toda a vida, novos referenciais são conquistados, como também ampliadas as visões de mundo. Notam-se mudanças significativas dos participantes, possíveis de mudar a sua própria realidade. Dessa forma, os dados apresentados nesta pesquisa não convergem com a afirmação de Baker (2014), ao considerar um erro a utilização da ferramenta da orquestra clássica como modelo de ação social.

O relatório sobre o programa Big Noise Sistema Scotland (GCPH, 2015) e o estudo realizado por D’Alexander e Ilari (2016), em um programa orquestral em Los Angeles, ambos inspirados no *El Sistema*, também destacaram as mudanças significativas no comportamento dos participantes semelhantes a este estudo, destacando a melhoria nas relações, estabelecimento de metas, desenvolvimento de habilidades musicais e sociais, autoconfiança, entre outros. Segundo Hikiji, nos participantes do Projeto Guri, “a música está efetivamente acontecendo: ela faz parte de suas vidas e está modificando seus corpos, seus pensamentos, seus desejos, sua percepção. Fazer música, para eles, é belo, é bom, é correto, é o presente, é uma possibilidade de futuro” (Hikiji, 2006, p.70).

No estudo realizado por Maciel (2014) sobre o ensino da música em um projeto social no sertão da Bahia, intitulado *Projeto Integração Associação Atlética Banco do Brasil*, o autor percebeu um maior alargamento do repertório dos participantes,

construção de valores morais e éticos, melhoria no desempenho escolar, no comportamento e nas relações familiares e sociais.

Blandford e Duarte (2004), em seu estudo realizado com participantes de centros comunitários fora da escola em Portugal e Inglaterra, revelaram o desenvolvimento da confiança e do vínculo social, além das competências sociais e musicais. Com relação às habilidades musicais adquiridas, destacaram tocar em conjunto, treinamento auditivo e leitura à primeira vista. Inclusão, tolerância e aceitação foram características reveladas com os membros dos centros musicais em estudo.

Martin e colegas (2013) identificaram uma conexão entre as artes na motivação e no engajamento acadêmico dos alunos e sugerem estar relacionada com a autoestima e satisfação na vida, provocadas pelas atividades. O estudo realizado pelos autores aponta que a imersão na arte tem a capacidade de interferir intensamente nos valores e crenças do indivíduo em relação a ele mesmo e ao mundo que o rodeia.

Um outro estudo encomendado pelo Conselho da Austrália, envolvendo seis projetos de pesquisa, foi realizado com a finalidade de analisar o impacto das artes na aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens, com idades compreendidas entre 9 e 15 anos de escolas urbanas, rurais e em comunidades australianas (Hunter, 2005). O resultado dessa investigação mostrou um impacto positivo na vida dos estudantes semelhantes ao encontrado na OG e no NEOJIBA: mudanças positivas no comportamento, maior capacidade de comunicação e expressão, desenvolvimento da confiança e de um sentimento de pertença, relação de cooperação e colaboração, motivação, interesse e envolvimento em sala de aula (Hunter, 2005). Ainda sobre o contexto de aprendizagem, o impacto do ensino da música, mais especificamente, provocou uma maior motivação nos estudantes para estudar outras disciplinas escolares, em relação aos estudantes não envolvidos com a música.

Observa-se nos relatos dos coordenadores e diretores dos projetos, um alinhamento com as perspectivas dos entrevistados e com os estudos referidos. Helena Lima (AD.OG) acredita que o projeto contribui para uma experiência de rotina de trabalho, estruturação do tempo, aprender a ouvir o outro, partilha de conhecimento entre alunos através do trabalho coletivo, valorização para sua formação cultural, como também uma abertura para outros contextos. Segundo ela, os alunos passam a ter uma

vida mais estruturada e mais feliz, contribuindo, assim, para uma mudança na sociedade.

Conclui-se, a partir dos dados apresentados, que a aprendizagem musical nos projetos pode contribuir para a formação de cidadãos com capacidade de conhecer a si próprio, permitindo ser o autor das mudanças nas suas vidas e com “presença consciente no mundo”, conforme preconiza Freire (2002, p.20). A educação musical pode ser a mediadora desse processo (Kater, 2004) de descobertas e de transformações. O depoimento de Joaquim é um exemplo de alguns múltiplos benefícios que podem ser adquiridos durante o processo de aprendizagem musical, em contexto de projeto social, como: desenvolvimento humano, melhor bem-estar, estabelecimento de metas, ampla visão de mundo e conscientização política e dos seus direitos sociais:

[...] passei a ser um ser humano melhor [...] parei de ser ansioso. Hoje eu tenho um propósito. E aqui eu pude ter novos horizontes, enxergar de uma maneira diferente. Tive oportunidade de conhecer outros países, de ver formas de governos diferentes. De ver uns cidadãos mais educados, né? O projeto abriu minha cabeça pra isso também. Ver as coisas funcionarem em outros países que não funciona aqui. Aí eu abri até uma consciência política melhor. A não ficar acomodado com as coisas, depois que eu vi a excelência em outros países. De tudo, desde saneamento básico a, a... todo mundo ter tudo, acesso a tudo, independente da classe. Os transportes de qualidade, não poluentes. Então você passa a ficar indignado aqui e cobrar. Cobrar não só das autoridades, mas das pessoas. (Joaquim, A. N.18).

Joaquim é violinista do NEOJIBA desde a sua fundação e é filho de pai taxista e mãe empregada doméstica. Cursa o bacharelado em violino na Universidade Federal da Bahia e tem sido convidado com frequência a tocar na Orquestra Sinfônica da Bahia. Participou de várias turnês nacionais e internacionais com a orquestra do projeto. Almeja ser um violinista profissional e proporcionar melhores condições de vida para ele e para a sua família.

Capítulo VII – Influência dos professores, da família e dos pares na motivação dos participantes

As aulas devem colaborar para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida de pessoas e grupos, uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida.
(Swanwick, 2010, último parágrafo)

VII.1 Influência dos professores

A pergunta sobre a quantidade de professores que os alunos tiveram durante o período que estão no projeto revelou que a média do número de professores é 3 (mínimo 1 e máximo 7). Conclui-se que há uma grande rotatividade de professores/ monitores em ambos os projetos, ocasionando uma instabilidade emocional de alguns dos entrevistados ao falar sobre o assunto. A saudade dos professores que não estão mais no projeto foi mencionada em relatos emocionados.

As relações positivas construídas entre professores e alunos são interrompidas com a mudança frequente, o que parece ter, nesse contexto de aprendizagem em projeto social, uma dimensão emocional maior. O sentimento de abandono familiar é presente para muitos deles e passa a ser vivenciado novamente nessas circunstâncias. O professor, conforme falado anteriormente, é considerado, para alguns participantes, membro da própria família. Esse vínculo afetivo é demonstrado na fala de Eliane:

Tipo, eu não consigo se afastar da professora Hosana e professor Ibarra. Professor Heleno, eu não consigo me afastar dele, nenhum professor. Eu tô com muita saudade do professor Danilo! Um professor que me ajuda, me inspira aqui, que ele toca muito bem e ele me ensina como é as coordenadas do violino (Eliane, A.N.9).

A pesquisadora, ao assistir uma apresentação dos participantes da OPE, percebeu que, após o concerto, uma integrante estava chorando e foi consolada pelo seu professor. Posteriormente, durante a entrevista realizada com ela, a pesquisadora perguntou o que tinha provocado aquela sensação pós-concerto e ela explicou que além de não ter gostado da sua execução, estava sentindo muito triste pela saída do professor do projeto:

Ariana: Eu vi que depois que você terminou de tocar, você conversou com seu professor. O que ele falou?

Gabriela: Ele me incentivou mais ainda, como ali ele já tinha saído [do projeto] e só tava me esperando tocar. Aí ele: “vamos conversar lá fora”, porque eu gosto muito dele e não queria que o professor tivesse saído, aí eu chorei! (Gabriela, A. N.12).

Uma outra questão colocada pelos entrevistados é o fato da mudança de professor provocar um prejuízo no seu desenvolvimento do instrumento, tendo muitas vezes que modificar a técnica instrumental, com consequências no seu desenvolvimento. Na opinião de Marcos (A.N.20 anos), “quando a gente vai tendo muitos professores, a gente vai pegando um pouquinho de cada coisa e não consegue assimilar”. O relato de Joaquim (A.N.18) mostra também o seu descontentamento: “Eu não gosto disso, de toda vez que mudar de professor eu voltar do zero, tem que refazer. Isso me preocupa em ficar refazendo a vida toda e não chegar nunca a uma conclusão”.

VII. 1.1 Opinião dos alunos participantes sobre o professor

Dos 57 entrevistados, 33 (57,9%) responderam considerar *bom* o seu professor e 18 (31,6%) acham *muito bom*. Apenas 1 (1,8%) revelou não gostar do professor e com relação a categoria *outros*, diz gostar de todos os professores, com exceção de um. A razão apresentada em não gostar do professor é explicada pelos “gritos” com que ele trata os alunos em sala de aula. Quatro entrevistados foram omissos, 1 do NEOJIBA e 3 da OG.

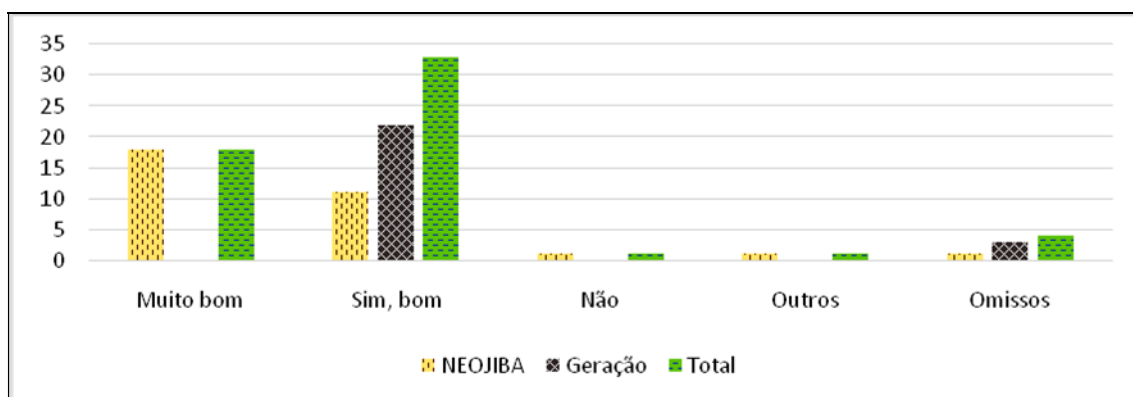


Figura 53 Opinião do aluno sobre o seu professor

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a fala dos entrevistados, a figura do professor mais uma vez destaca-se não apenas por exercer o papel de educador musical, mas também pelo aspecto afetivo que representa para eles. Nota-se a participação efetiva dos professores durante as aulas e nos ensaios e a existência de uma relação de amizade e afeto entre eles. Durante as observações em aula, percebe-se que o professor contribui também para a construção ou modificação da percepção que o aluno tem de si, alterando, muitas vezes, aquilo que acreditam ser, ao mostrar e a fazer com que eles acreditem nas suas capacidades para atingir os objetivos propostos.

Os depoimentos dos entrevistados mostram que o professor é admirado quando demonstra atenção ao aluno, paciência, afeto e quando é divertido, ao mesmo tempo exigente e surpreendente durante as aulas. Segundo os autores Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), o ambiente de aprendizagem positivo, proporcionado pelo professor que apresenta entusiasmo e atenção aos alunos, são características de uma elevada crença de autoeficácia. O professor motivado tem maior possibilidade de também motivar o aluno em sala de aula.

Sichivitsa (2007) defende ser fundamental o apoio dos professores de música na aprendizagem significativa para os alunos. Os estudos citados pela autora revelam uma maior motivação dos alunos quando o seu professor é solidário e cooperativo, o que parece estar em consonância com os resultados desta pesquisa. A relação aproximada entre professor e aluno, observada de uma maneira geral nos projetos, é também percebida no *El Sistema* (Tunstall, 2012). O papel do professor é de apoio e encorajamento durante o processo de aprendizagem e, frequentemente, torna-se parceiro para tocar juntos (Tunstall, 2012).

Um estudo citado por Hallam e colegas (2016) associou a desistência de alunos para tocar às relações enfraquecidas com os seus professores. Freire (2002) defende uma educação com espaço para o diálogo. O carinho, no contexto da pedagogia freireana, é explicado por Taylor (2003), como “uma forma particular de um diálogo entre dois seres humanos, conscientes de sua humanidade, que se autorizam a dizer não apenas EU, mas também NÓS JUNTOS”. E complementa reforçando esse conceito:

[...] Precisamos de coragem, apesar da violência física, social ou institucional, das quais, algumas vezes, nos tornamos objetos, para ir atrás do outro com um carinho: um carinho que acaricia, uma escuta que acaricia. Desse modo, vamos libertar a palavra, traduzir a pergunta em responsabilidade e, assim, forjar um diálogo libertador, não ao trabalhar *para as* pessoas oprimidas, mas *sendo com* elas (Taylor, 2003, p.71-72, grifos de Taylor)

As falas de Valmira (A.OG.11), Francisco (A.N.14) e Juliana (A.N.13) mostram algumas das características do professor citadas acima que foram destacadas pelos entrevistados, parecendo ser relevantes para o envolvimento no projeto:

Ariana: Tu achas que ela é uma boa professora?

Valmira: Sim. A professora Cristiana é um pouco rígida, mas toda gente gosta muito dela na orquestra (Valmira, A.OG.11).

Ariana: Você acha que ele é um bom professor?

Francisco: Muito [risos], eu dou várias risadas com ele, ele é muito legal [risos].

Ariana: É, e por que?

Francisco: Porque ao mesmo tempo que a gente tá lá brincando, porque por exemplo, é porque aqui é algo sério, a gente tem que tá prestando atenção. Mas não, lá a gente presta atenção e ao mesmo tempo tá brincando, ele fala o assunto divertindo a gente, a gente se acaba de rir na aula dele. É muito legal! [risos] (Francisco, A.N.14).

Ariana: O que você acha dos seus professores?

Juliana: Muito bons! Além de ensinar muito bem, eles estão sempre apoiando, dando incentivo, tentando conversar, tipo, tá um aluno ali triste, chorando, ele conversa, perguntam o motivo (Juliana, A.N.13).

O entusiasmo do professor, os sentimentos positivos desenvolvidos durante a aprendizagem e o apoio recebido são fatores sugeridos por Hidi e Renninger (2006) para manter o interesse dos alunos em sala de aula. Uma relação de confiança e segurança entre professor e aluno contribui para a motivação na aprendizagem (Hidi & Renninger, 2006). Sendo assim, o sucesso na habilidade musical adquirida tem uma grande contribuição do professor ser motivador e bom profissional (Davidson et al., 1998).

O professor que viveu a realidade parecida com os alunos parece ter uma maior significação para eles e passa ser uma referência a ser seguida e possibilidades de também atingir o sucesso. Como diz José (A.N.20): “com esse professor aqui é totalmente diferente dos outros. Porque é um professor que viveu a mesma coisa da gente”. Para Beatriz (A.N.22) “[...] eu admiro muito ela [a professora], não só por ter sido apenas minha professora, mas porque ela conseguiu! Ela morava perto de onde moro, veio do projeto de Couto e agora está na Filarmônica de Berlim! Ela fez por merecer, com certeza!”.

VII. 1.2 Percepção dos participantes sobre a sua relação com o professor

O resultado à pergunta sobre a relação do professor com o aluno revelou uma porcentagem elevada nas categorias *muito boa* (17- 29,8%) e *boa* (37- 64,9%) em ambos os projetos. Apenas um entrevistado considerou *não muito boa* e dois foram *omissos* .

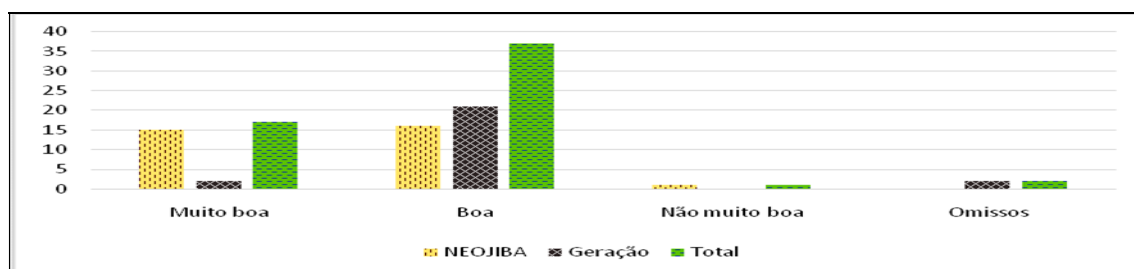


Figura 54 Percepção do participante sobre a sua relação com o professor

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise de cada projeto, a categoria *boa* teve um maior destaque, 50% no NEOJIBA e 84% na OG. Com relação à categoria *muito boa*, teve uma porcentagem elevada no NEOJIBA (15-46,9%) em relação à OG (2-8%).

Os dados apresentados mostram uma relação positiva entre os professores e participantes dos projetos. Professor que ajuda, estimula e ensina são predicados destacados nos relatos. Em alguns depoimentos, a relação descrita entre o professor e aluno se assemelha à relação entre pais e filhos, em que há a liberdade para o apoio nos momentos difíceis e a “chamada de atenção”, quando necessário, como demonstra Olívia (A.N.18) no seu depoimento: “É uma ótima relação, não tem o que dizer não! A partir do momento que eu estou precisando de um puxão de orelha ele dá, uma palavra de conforto ele também dá, então eu não tenho o que dizer não!”.

Para Diego (A.N.15), a relação entre ele e seu professor é considerada “amigável” e complementa: “a gente se comporta como amigo, irmão”. Gabriela (A.N.12), no seu discurso, apesar de comentar a respeito dos momentos lúdicos com o seu monitor, valoriza também os momentos da aula que merecem mais seriedade: “Tem hora que a gente brinca, tem hora que a gente fica assim, tipo, é como professor mesmo. Tem hora de brincar, de estudar, nem tudo é brincadeira”.

Luciano (A.N.11) foi o único que não considerou boa a sua relação com a monitora. Ele afirma que não é possível errar no ambiente de aprendizagem e, quando isso acontece, diz ser recriminado pela monitora, que reage com olhares de “raiva”. Segundo ele, algumas vezes foi retirado da sala por permanecer no erro.

Para Matilde (CN-O.OG), a confiança na relação professor-aluno é fundamental para o envolvimento do aluno no projeto. A coordenadora cita um exemplo de um trabalho individualizado realizado com os alunos dos núcleos da Apelação e de Oeiras, considerados mais difíceis para trabalhar e para obter resultados. Através da “atenção pessoal, falar com o aluno, perceber que problemas é que tem fora da orquestra, tentar envolvermo-nos um bocadinho com aquelas crianças” é que os objetivos foram alcançados.

VII. 1.3 Percepção dos participantes sobre as aulas de instrumento

VII. 1.3.1 De que mais gostam na aula de instrumento

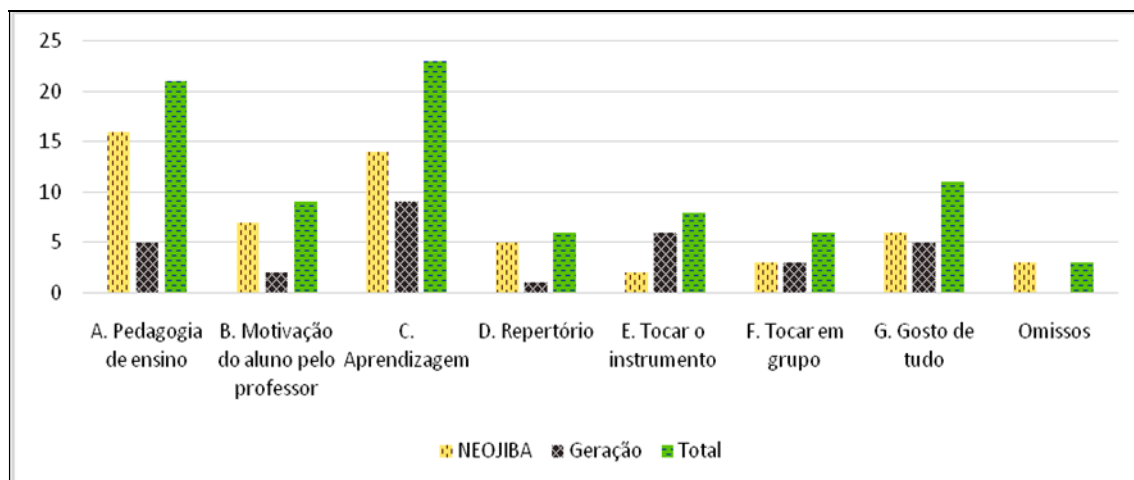


Figura 55 De que mais gostam na aula de instrumento

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas à pergunta sobre *de que mais gostam nas aulas de instrumento* foram codificadas em oito categorias. A categoria *aprendizagem* continua sendo destacada entre as demais. Dos 57 entrevistados, 23 (27,4%) responderam gostar de aprender, incluindo: sentir que está evoluindo no instrumento e desenvolvendo habilidades musicais e aprender músicas novas. Percebe-se que o objetivo de tocar em uma orquestra de nível mais elevado pode caracterizar a meta aprender, como explica Juliana (A.N.13): “porque eu aprendendo músicas novas eu vou tá evoluindo, né? Eu vou poder participar de uma orquestra maior que toque músicas mais avançadas ainda”.

Dessa forma, desenvolver a habilidade de tocar o instrumento aproxima cada vez mais do seu “sonho” de tocar em uma orquestra fora do país. O aluno deve ser direcionado para desenvolver a meta aprender, sendo motivado a desenvolver suas habilidades e competências (Ames, 1992). A aplicação da meta aprender favorece a motivação para aprender, conforme afirmam Hallam e colegas (2016).

Percebe-se, através das observações, que, a partir da aprendizagem musical coletiva, também são transmitidos valores humanos e sociais de convivência (Hallam, 2010), fundamentais para sua formação como cidadão, adquirindo ferramentas importantes para a vida. Dentre alguns aspectos, foram destacados o respeito e a amizade aos colegas e professores, a tolerância, a partilha de responsabilidades e apoios, a cooperação, a concentração e o trabalho de escuta entre os participantes e a resolução dos problemas. A partir das suas experiências, competências são adquiridas e

perspectivas de vida alargadas. Os participantes passam a ter uma maior confiança (Hallam, 2010) proporcionando impacto em suas vidas e, a longo prazo, uma transformação social (Cruvinel, 2003; Kleber, 2014a; Santos, 2014; Uy, 2012). Um estudo realizado nos USA apontou benefícios educacionais superiores na aprendizagem realizada em banda, comparados em outras salas de aula (Hallam, 2010).

A *pedagogia do ensino* foi a segunda categoria mais mencionada pelos projetos (21-25%). Um procedimento eficaz do professor determina o desenvolvimento das competências dos alunos e o nível elevado de sucesso atingido, promovendo a motivação durante o processo de aprendizagem musical (Cardoso, 2007; Hallam, 2009; Jones & Tech, 2009). Nos relatos apresentados, observa-se a relevância do professor em mostrar aos seus alunos estratégias claras e eficazes, bem como em fazer intervenções adequadas e transmitir *feedback* construtivos, para que assim possam contribuir no seu desenvolvimento. Para McPherson e McCormick (2000), é necessário que o período da prática do instrumento seja eficiente e organizado.

No exemplo de Amaral (A.N.13), ao ser perguntado o que mais gosta na aula de instrumento, ele responde: “O que eu mais gosto é quando a professora me diz o que é que eu tenho que melhorar. E me passa como eu devo estudar e o que eu devo estudar”. O estabelecimento de metas pode favorecer a experiência de fluxo, e, como consequência, emoções como satisfação e prazer podem ser vivenciadas (Csikszentmihalyi, 1999). Estudos citados por Eccles e Wigfield (2002) mostraram que estabelecer objetivos específicos e desafiadores promovem a autoeficácia e melhoria na *performance*. Íris (A.N.18), apesar de ter consciência da importância de estudar o instrumento, para que a aula seja produtiva, considera o direcionamento dos seus estudos pela professora um aspecto importante da aula, fazendo com que ela fique mais estimulada para estudar.

A paciência do professor é uma característica ressaltada na entrevista, influenciando na sensação do aluno em não se sentir pressionado durante as aulas. A atenção e a sinceridade que é transmitida durante as práticas musicais também foram reveladas. Componentes afetivos presentes na relação aluno-professor parece ser relevante para promover a motivação (Davidson et al., 1996; Sloboda & Howe, 1991) e o desenvolvimento da identidade musical positiva (Sloboda & Howe, 1991).

No ponto de vista de Joaquim (A.N.18), um aspecto positivo nas aulas de violino é o fato de o professor ser um “violinista brilhante”, que domina a parte prática e teórica da música. Exemplificar, tocando para o aluno, contribui para uma maior compreensão dos objetivos a serem alcançados: “O que mais gosto é do jeito que ela dá aula. Ela dá aula dando vários exemplos, quando eu não consigo entender, ela toca pra mim” (João, A.N.13). Joana (M.N.18) destaca o fato de o professor estimular a refletir durante as aulas: “eu paro para pensar na aula dele. Eu gosto disso!”.

Introduzir o lúdico de forma eficaz no ambiente de sala de aula foi mais uma vez enfatizado, o que parece ser importante para os participantes, conforme comenta Luana (A.OG.14): “eu gosto porque o professor, para mim, sabe gerir o que é diversão e o que é a sério. E nós também respeitamos. E eu gosto disso!”. Nas observações das aulas dos projetos, percebeu-se que o lúdico contribui para um maior envolvimento durante a prática do instrumento, sendo relevante que o professor saiba intercalar bem para não perder o foco dos objetivos propostos em aula.

Na fala de Sílvia (M.N.18), misturar técnica com repertório, rotina com introdução de novas estratégias de aprendizagem são fatores apreciados durante as aulas e não a torna “chata”.

No relato dos coordenadores, professores e monitores, percebe-se o reconhecimento da figura do professor/monitor para desenvolver a motivação nos integrantes. Dessa forma, alguns comentaram da relevância em tornar a aula dinâmica, aplicando jogos e atividades em grupo. Sílvia, também monitora do Núcleo Estrelas Musicais do NEOJIBA, acredita na relevância do professor para transmitir motivação para seus alunos, transformando a aula em um momento não apenas de aprendizagem, mas também de bem-estar: “Se a aula for legal, se o professor for legal, ele [o aluno] vem mais como a válvula de escape da situação do mundo dele lá fora. [...] Se ele não vê nada de diferente, se ele vê algo rigoroso como lá fora, ele não vai querer vir, não” (Sílvia, M.N.18). Hosana (CN-EM.N) acredita que transformar a aula no melhor momento para o aluno é o que mais o motiva. Ela aposta nas dinâmicas em grupo, jogos, tocar em dupla, em grupo e não tornar a aula entediante, “nunca pode estar parada em sala de aula”. Em consonância com a coordenadora, a monitora Sílvia explica suas estratégias adotadas para motivar alunos em sala de aula, destacando a importância do dinamismo e de estratégias que os envolvam:

Você tem que mostrar que aquilo ali [a aula] é interessante pra eles. Tem que fazer, tem que se movimentar, tem que falar, tem que brincar, tem que envolver um aluno com outro. [...] eu tenho vários alunos, não posso ficar focada em um aluno só porque fica chato pros outros. Então eu faço de tudo pra que todos fiquem tocando ao mesmo tempo. Todos toquem, todos se envolvam, e aí a gente vai separando, perai: agora vai ser eles dois. Aí eu trabalho com eles dois [...] (Hosana, CN-EM.N).

Aline (CO-OCA.N), comenta que, como consequência do grande envolvimento dos integrantes no projeto, eles passam a considerar a escola “um ambiente meio chato”. O projeto é considerado por eles um “lugar de cada integrante”, como diz Aline. As reuniões realizadas para os integrantes e para a família procuram envolver a todos no funcionamento do projeto como também na aprendizagem musical. Toda essa prática se diferencia do que é encontrado na escola, onde prevalece um ambiente de repressão, no qual “o professor falando, você tem que baixar a cabeça”, afirma Aline.

Em alguns relatos, os entrevistados afirmaram ser “gratificante” atingir uma fase mais autônoma, sem depender muito do professor, o que caracteriza o desenvolvimento de práticas não controladoras. Jhonatan (CI.N) ressalta a importância do professor desenvolver a autonomia dos alunos, dando-lhes ferramentas para que resolva um problema identificado. Segundo Jones e Tech (2009), desenvolver a autonomia dos alunos repercute numa maior autoestima, criatividade, escolha de tarefas desafiadoras e melhoria na aprendizagem. Os participantes do estudo realizado por Fleith (2000) definiram um ambiente inibidor da criatividade àquele em que os professores são controladores, os interesses e as ideias dos alunos não são consideradas, os erros não são aceitos e há regras em excesso.

O encorajamento dos projetos para que os participantes colaborem com os colegas, auxiliando-os na aprendizagem, ocupando também funções de liderança, no caso do NEOJIBA, contribuem para desenvolver a autonomia e a criatividade, sobre as quais comentaram os autores acima. Conforme preconizou Freire (2002, p. 28), o ato de ensinar também é uma aprendizagem, uma “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita [...]”. O ambiente que propicia questionamentos, riscos, formulação e resolução de problemas são fatores que desenvolvem a criatividade (Torrance, 1977) e estão presentes no processo de aprendizagem nos projetos, em intensidades diferenciadas em cada um deles. Entretanto, parece que adotar um foco mais intensificado na prática de música de câmara e da improvisação poderia desenvolver

ainda mais essas características apresentadas, que têm, em ambos os projetos, a predominância da prática orquestral.

Outros momentos de partilha de pontos de vista, de interesses, de experiências e reflexões sobre os processos de aprendizagem vivenciados foram observados nas reuniões realizadas com os participantes da OCA e da Orquestra Juvenil do NEOJIBA presenciadas pela pesquisadora. Esses fatores também propiciam o desenvolvimento da criatividade no ambiente de sala de aula (Amabile, 1996). A implantação do projeto Promulti, em 2017, através do qual todos os integrantes da Orquestra Sinfônica Juvenil da Bahia desenvolvem atividades artísticas em escolas dos seus próprios bairros, é uma outra ação que parece desenvolver autonomia e criatividade, além de cidadania e responsabilidade dos participantes. Por meio da música, as reflexões e ações que surgem passam a ser um canal de diálogo dos participantes com sua comunidade, conforme observou Uy (2012) na sua análise sobre o *El Sistema*. Portanto, as observações realizadas pela pesquisadora em ambos projetos contrariam com o que foi relatado por Baker (2014) sobre o contexto de aprendizagem do *El Sistema*, em que evidenciou, além do autoritarismo e da submissão, a ausência de atividades que desenvolvam a criatividade e a autonomia.

Dos 57 entrevistados, 11 (13,1%) responderam gostar de “tudo” nas aulas de instrumento, o que demonstra um aspecto positivo sobre as práticas realizadas nos projetos.

A *motivação do aluno pelo professor* foi a quarta categoria em destaque, mencionada por 9 (10,7%) entrevistados. Nas observações realizadas nas aulas e ensaios, percebe-se que os professores, monitores e maestros procuram estimular o esforço e incentivar os alunos para que acreditem nas suas capacidades, criando, assim, expectativas elevadas de sucesso, crenças positivas e contribuindo na construção do autoconceito. Para Hallam (2009), o papel do professor é fundamental para desenvolver a autoeficácia nos alunos. A motivação e a necessidade de superação são transmitidas pelos professores diante da sensação de incapacidade dos alunos.

Freire (2002) defende que a prática educativa tem que estar associada à alegria e à esperança. A esperança refere-se à busca do crescimento durante o processo de aprendizagem, realizada em parceria entre professor e aluno. Estudos citados por Sichivitsa (2007) revelam que o reforço e apoio do professor são fundamentais para

motivar os alunos e auxiliá-los a atingir o sucesso. O encorajamento, quando realizado por especialistas, fortalece a percepção de capacidade, aumentando os níveis de autoeficácia e motivação para continuar (Tuckman & Sexton, 2012). Laís (CI.N) acredita que o comprometimento do aluno está muito relacionado com o fato de o monitor conseguir cativar o aluno, estimulando seu interesse e a vontade de aprender. Segundo ela, uma grande maioria (80%) do núcleo central do NEOJIBA está motivado.

Joaquim (A.N.18) gosta quando o professor faz elogios durante a aula, falando pontos positivos, mesmo ele achando “horrível” a sua *performance*. Segundo Hallam (2006), o elogio é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança. O elogio, apesar de ser uma ação extrínseca, traz contributo para a motivação sem ser expresso de forma controladora, podendo modificar o comportamento, quando evidencia a competência do indivíduo ao realizar uma tarefa (Reeve, 2014). Além disso, quando internalizado, o elogio pode fortalecer a autoestima, promovendo a motivação (Hallam, 2016).

A fala de Luciana (A.N.15) sinaliza a possibilidade do professor “quebrar barreiras” sobre suas próprias crenças, fazendo com que ela acredite nas suas possibilidades: “eu sou muito de dizer assim, eu não consigo antes de tentar e ela [a professora] tá quebrando isso em mim: “não, tente, você não tentou ainda!”. E aí a gente vai conseguindo!”. A crença dos alunos sobre si tem relação direta com a motivação e pode ser influenciada pelo professor, e também pelos pais, família e amigos (Cardoso, 2007). O professor pode exercer uma influência na percepção que o indivíduo tem dele próprio, alterando as suas crenças sobre suas capacidades, influenciando no processo de aprendizagem (Bandura, 1993; Bzuneck, 2009b; Dweck, 2006).

É bem certo que, para o professor desenvolver a motivação no aluno é preciso ele estar motivado e comprometido com o seu trabalho (Bzuneck, 2009a). A crença dos professores, relacionada a sua eficácia pessoal, influencia o ambiente de aprendizagem, otimizando o desenvolvimento acadêmico dos alunos (Bandura, 1993).

Thaís (A.N.19) descreve um fato marcante da sua aula em que a professora coloca um desafio para ela, acreditando na sua capacidade de ultrapassá-lo, mesmo que Thaís, inicialmente, tenha considerado difícil. E complementa dizendo que a “pressão” na aula é, para ela, uma das coisas de que mais gosta, porque a estimula a estudar, a passar dos seus “limites”:

“Angélica [a professora] eu nunca estudei terça, nunca estudei corda dupla!”, ela [a professora] fez: “não, eu tô passando é porque acho que você é capaz e você vai estudar e vai me trazer semana que vem”! [risos]. E é assim o regime daqui! [risos]. Então eu tenho que render, tenho que evoluir, tenho que me esforçar, não posso chegar aqui: “ah, tá bom demais, então fica assim mesmo!”. Não, tenho sempre que pensar em evoluir e crescer, crescer, crescer. [...] ela [a professora] incentiva a você a estudar. Toda vez que eu saio da aula dela eu tenho muita vontade em estudar. Sempre gosto! Um exercício agora que eu tô fazendo, sem ser aquela coisa chata, sem ser aquela obrigação. Eu tô fazendo porque eu gosto mesmo! Eu tô até passando meus limites. Eu nunca pensei que eu ia chegar a estudar seis horas por dia, sete horas, oito horas. E depois que eu cheguei aqui, eu tô conseguindo fazer isso, entendeu? (Thaís, A.N.19).

As metas desafiadoras estabelecidas pelo professor, oferecer o *feedback* sobre sua *performance*, proporcionar a crença nas suas capacidades e estimular o esforço para atingir os seus objetivos, são ferramentas importantes para que o aluno obtenha sucesso (Jones & Tech, 2009). Os alunos que acreditam na sua capacidade para obter o sucesso, apresentam menos ansiedade e são mais resilientes (Jones & Tech, 2009; Pajares & Olaz, 2008).

Os entrevistados, em sua maioria, valorizam o que é transmitido pelos maestros e professores, ao afirmarem que a quantidade de esforço, resiliência e persistência são garantia de sucesso. Os alunos são desafiados a atingir o seu melhor, tanto nas aulas como nos ensaios de orquestra, superar os obstáculos, ter confiança em si, dedicação e estímulo para atingir ao máximo da capacidade individual. O estímulo ao esforço exercido pelo indivíduo sobre uma determinada atividade fornece o encorajamento para os desafios futuros (Dweck, 2006).

Desenvolver a autocrença positiva é importante, mas é relevante que o desafio lançado ao aluno seja compatível com a sua capacidade para não gerar frustração, ansiedade e desmotivação (Csikszentmihalyi, 1999; Hallam, 2016; Hallam et al, 2016; McPherson, 2005, McPherson & McCormick, 2000). Os alunos, ao desenvolverem os fatores intrínsecos de motivação, ficam mais propensos a investir mais tempo e a dedicar esforços necessários para aprender o instrumento (Jones & Tech, 2009), como demonstrou o depoimento acima de Thaís. Para Luciano (A.N.11), a recompensa do esforço empreendido é o diferencial nas aulas, o que parece ser a motivação para continuar a aprender. Como recompensa, ele destaca a emoção que sente ao tocar e aprender uma peça musical.

O modelo de motivação de Hallam (2016) entende que o indivíduo tem necessidades e desejos e que as consequências das ações são levadas em consideração antes de satisfazê-la. Ao concluir uma tarefa de aprendizagem com sucesso, há um impacto emocional positivo, influenciando na autoestima e na motivação, conforme

discutido anteriormente. Essa experiência é levada para as tarefas seguintes. Ao contrário, quando os resultados são negativos, a motivação é afetada.

Para manter a motivação, estudos citados por McPherson e McCormick (2000) mostram a relevância em desenvolver estratégias que incentivem o esforço dos alunos para atingir os objetivos e atribuir o erro e o fracasso a motivos controláveis como a falta da dedicação e empenho. Em consonância com essa perspectiva, estudo citados por Hallam e colegas (2016) indicam que a crença de que as habilidades musicais não são fixas (crenças incrementais) e podem ser melhoradas contribuem para um comportamento mais efetivo e de maior realização durante a prática musical.

Outro aspecto interessante, verificado durante as entrevistas e as observações, é a importância do professor potencializar e evidenciar os aspectos positivos apresentados pelos alunos e sinalizar o seu crescimento, apesar dos erros cometidos. Este comportamento provoca níveis elevados de motivação intrínseca e aumento da autoestima do aluno e do seu autoconceito. Nessa perspectiva, Marcos compara sua vivência musical no NEOJIBA e no conservatório, reforçando a relevância do olhar do professor ao desenvolvimento do aluno:

[...] ele pontua tudo de positivo que você faz e isso ajuda muito o aluno, né? [...] inclusive em São Paulo, quando eu fazia canto coral [no conservatório] como aluno, eu não tinha contato com o professor. O professor só pontuava o que a gente tava errando. E aqui não tem isso, entendeu? O professor pontua tudo, o professor pontua seu crescimento pra mostrar pra você que você tem capacidade, que você errou isso, mas você foi bom nisso. E isso é bom! Se você disser pra o aluno e ele tiver consciência que ele também acerta, muda completamente! (Marcos, A.N.20).

As categorias *repertório* (7,1%), *tocar em grupo* (7,1%) e *tocar o instrumento* (9,5%) foram menos importantes. Com relação ao repertório, foi relatada que as aulas se tornam mais interessantes porque gostam do repertório executado, quando tocam “músicas animadas”, “música clássica”, “músicas conhecidas que não sejam difíceis” e “músicas difíceis” porque é uma oportunidade de aprender e vencer o desafio.

Tocar em grupo é justificado porque “o som fica mais bonito” porque aprendem todos juntos e também é uma ocasião de poder ensinar ao colega. Na aprendizagem coletiva, seja em pares, no naipe ou na orquestra, é uma oportunidade para também praticar o trabalho em equipe, o diálogo e a colaboração em busca de um mesmo objetivo. O autoconceito também pode ser desenvolvido no trabalho em grupo, através da observação do comportamento individual e do grupo (Eccles, 1982).

Nesse contexto, acredita-se que “o sucesso hierarquizado pelas classificações individuais” é substituído “por um sentimento de sucesso coletivo” principalmente quando as apresentações obtêm êxitos (Assis, 2017, p.30). Quanto mais intensa a percepção de eficácia coletiva, maiores serão as aspirações do grupo, o envolvimento nas atividades, a resiliência e resistência diante dos obstáculos e dos seus resultados (Bandura, 2008a).

Também são evidenciados o fortalecimento das relações, o sentimento de pertencimento e uma competitividade de forma positiva, o que favorece a criação de referenciais a serem seguidos. Smith (2005) identificou um maior envolvimento dos participantes do seu estudo em atividades musicais em grupo, realizadas através da cooperação, no lugar da competitividade. O ambiente competitivo e de comparação entre pares tem efeito negativo na motivação (Austin, 1991; Bandura, 1986).

As interações sociais que acontecem durante a aprendizagem em grupo podem influenciar no envolvimento e na motivação musical (Creech & Hallam, 2003). Nessa mesma direção, o estudo de Condessa mostrou que tocar e fazer música juntos tem uma grande contribuição para a motivação dos alunos de música (Condessa, 2011). Estudos realizados em diferentes contextos de aprendizagem também apontaram resultados positivos, alcançados através das práticas musicais realizadas em grupo, mais especificamente em orquestra (Hikiji, 2006; Santos, 2013; Santos, 2014).

Alinhado ao pensamento dos autores citados, para Bandura (2008a) “as realizações do grupo não apenas são produto das intenções, conhecimentos e habilidades compartilhadas de seus membros, mas também da dinâmica interativa, coordenada e ‘sinérgica’ de suas transações” (Bandura, 2008a, p.83).

Percebe-se que, nos projetos, o ensino em grupo pode proporcionar uma aprendizagem além da musical, conforme falado anteriormente. Em entrevista ao jornal Estado de São Paulo, Nelson Freire (Freire, 2016, dezembro, 29), pianista brasileiro de reconhecimento internacional, mostrou preocupação com os jovens que passam muitas horas por dia estudando isoladamente o seu instrumento e questiona: “O que eles vão transmitir? O estudo?! Se olharmos para a vida dos grandes compositores, vemos que todos tiveram uma vida intensa de tristezas, alegrias, amores, dificuldades. Talvez Beethoven seja o compositor que mais sentimentos expressou”. O olhar de Nelson Freire converge com o pensamento de Morin (2017, janeiro, 02), ao acreditar na

necessidade da educação em “fornecer subsídios para o ser humano”, possibilitando a compreensão do mundo, além de si próprio.

Na análise de cada projeto, no NEOJIBA, a categoria *pedagogia do ensino* foi a mais mencionada (16-30,2%), seguida das demais: a *aprendizagem* (14-26%), *motivação do aluno pelo professor* (7-13,2%), *gosto de tudo* (6-11,3%), *repertório* (5-9,4%), *tocar em grupo* (3-5,7%) e *tocar o instrumento* (2-3,8%). Na OG, as categorias que tiveram maior destaque foram: *aprendizagem* (9-29%), *tocar o instrumento* (6-19,4%). *Gosto de tudo e pedagogia do ensino* foram igualmente mencionadas (16,1%). As categorias *tocar em grupo* (9,7%) e *motivação do aluno pelo professor* (6,5%) não foram relevantes.

VII. 1.3.2 De que menos gostam na aula de instrumento

As respostas à pergunta sobre *de que menos gostam na aula de instrumento* foram codificadas em seis categorias: *não conseguir tocar corretamente*, *estratégias pedagógicas inadequadas*, *duração da aula*, *indisciplina dos colegas*, *nada* e *outros*.

Um maior número de entrevistados (19-31,1%) considerou as estratégias pedagógicas inadequadas durante as aulas, dentre as quais se destacaram nas respostas: repetição excessiva de músicas, trechos e escalas, músicas “secas” (desinteressantes), ficar muito tempo sem tocar durante os ensaios, ausência de aula individual e desnivelamento do naipe e/ou orquestra.

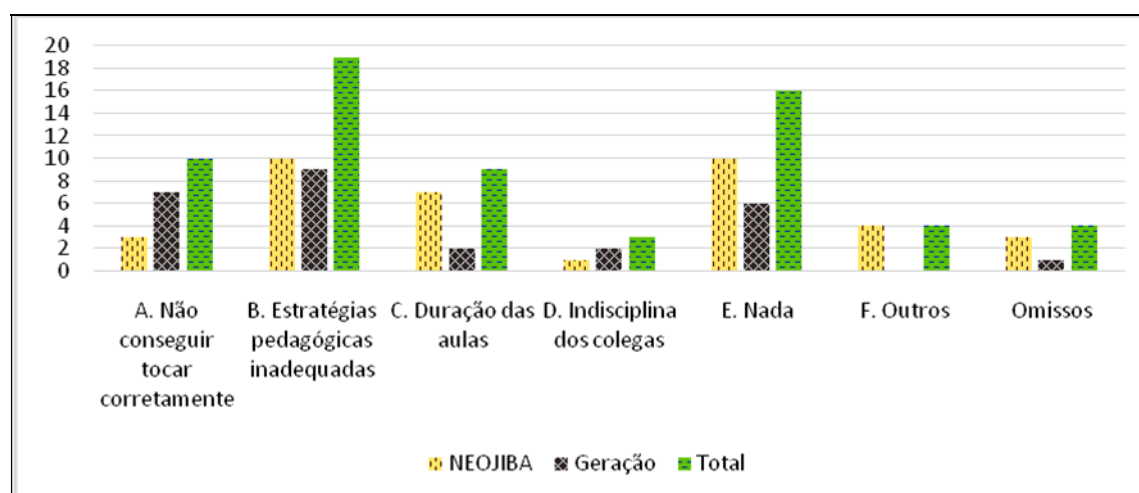


Figura 56 De que menos gostam na aula de instrumento
Fonte: Ariana Perazzo

A repetição excessiva de trechos e escalas foi um motivo bastante comentado entre os entrevistados dos projetos. A falta de estratégias claras para resolver

determinado problema apresentado pode levar à repetição, à exaustão, e impedir que o problema seja solucionado. O'Neill (1999b) sugere utilizar estratégias diversificadas para envolver um maior número de alunos e evitar rotina e repetições. Como relatou Isabela (A.N.8): “É que tipo, a gente fez um trecho, aí tem que ficar repetindo umas cem vezes e a gente fica lá, no mesmo trecho. Então, detesto!” Alguns entrevistados embora tenham declarado não gostar das repetições e faltar paciência em alguns momentos, reconhecem a relevância para a aprendizagem.

Essa perspectiva assemelha ao pensamento de Bzuneck (2009a, p. 29), sinalizando sobre a necessidade de estimular o aluno para “tarefas significativas, desafiadoras, mesmo que sejam árduas, não prazerosas, exigentes e sob cobrança externa”. A prática musical, por ser muitas vezes exaustiva e nem sempre “intrínsecamente motivadora” (Hallam, 2016, p. 484), exige que o professor desenvolva estratégias e atividades variadas para evitar o tédio em sala de aula e promover a motivação. Entretanto, se a prática for considerada “chata”, mas o aluno atribui valor e importância a ela (Eccles & Wigfield, 2002b), a motivação pode não ser prejudicada.

A repetição de repertório foi também colocada como um aspecto negativo durante as aulas de instrumento. Ao observar os programas dos concertos da OG, verifica-se que há pouca variedade do repertório tocado, o que pode provocar uma ausência de desafios a serem ultrapassados, prejuízo no desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, uma desmotivação. Durante as observações no NEOJIBA, percebe-se a aplicação de repertório de orquestra muitas vezes não compatível com o nível dos participantes, fato também relatado pelos coordenadores e participantes. Sob essa ótica, Bzuneck (2009a) sustenta a argumentação de que a prática de atividades variadas em sala de aula e os desafios compatíveis ao nível dos alunos são algumas sugestões de estratégias que promovem a motivação positiva, evitando o tédio e estimulando maior participação dos alunos em sala de aula.

Para Valmira (A.OG.11), ficar aguardando que os outros colegas aprendam as músicas durante as aulas e ensaios é um aspecto negativo: “O que eu menos gosto é quando estamos a tocar e alguns ficam para trás, não percebem as músicas, como eu, às vezes. Então, todos temos que ficar parados e eu não consigo ficar quieta”. Alguns entrevistados argumentam que deveriam acontecer aulas individuais com mais frequência, para que os interesses de cada um sejam mais direcionados. A fala de Lara (A.N.15) levanta quatro fatores importantes que, quando não são bem geridos durante a

prática musical realizada em grupo, trazem prejuízo na aprendizagem: a falta de instrumento disponível para estudo e preparo para as aulas, o desnivelamento no grupo, o que provoca prejuízo no desenvolvimento da aprendizagem, a falta de atenção do professor com relação à necessidade do aluno e a ausência de estímulos verbais:

Eu não gosto de ensaio de naipe porque o naipe de baixo não é aquele naipe que todo mundo estuda, até porque não tem condições pra gente estudar [não há instrumento disponível para todos]. É sempre quase a mesma coisa e às vezes eu acho que chega a ser injusto porque tem pessoas que tão conseguindo fazer e outras não tão. Aí tem que fazer a mesma coisa pra ajudar o outro né, porque é um naipe e tem que tá todo mundo no mesmo nível. Por isso que eu acho que é interessante a aula individual. Porque na individual trabalha o que eu tenho, entendeu? O naipe não tem, tipo se eu tô indo bem naquilo, não vai poder falar “parabéns”, “você tá conseguindo!”. Não, tem que ajudar, eu tenho que ajudar meu colega de naipe. Isso é bom e não é bom também (Lara, A.N.15).

Embora a motivação seja considerada uma característica do ensino em grupo (Cruvinel, 2003; Santos, 2014; Tourinho, 2007), alguns dos fatores levantados por Valmira e Lara podem levar à desmotivação, ou seja, como consideram as autoras Tourinho (2007) e Santos (2014), são desvantagens do ensino coletivo. Tourinho (2007) ressalta a importância em fazer um planejamento para a aula em grupo, aplicando metodologias adequadas, considerando as habilidades individuais dos alunos.

A dificuldade em gerir a assiduidade e o ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos são reconhecidos pela autora, sugerindo modificações de estratégias a cada semestre (Tourinho, 2007).

Para promover a eficácia coletiva, parece ser relevante adotar estratégias que considerem os interesses individuais (Bandura, 1986; Pajares & Olaz, 2008). Como exemplo, incluir partes fáceis para que todos do grupo possam atingir um objetivo e partes mais difíceis para os alunos mais capacitados. Isto favorece o envolvimento do grupo na aprendizagem, apesar das diferentes capacidades e limitações.

A categoria *nada* foi a segunda que apresentou números mais elevados (16-26,2%). Alguns dos entrevistados, ao serem perguntados sobre o que menos gosta nas aulas de instrumento, demonstraram dificuldades para responder, justificando não haver nenhum fato para relatar, o que se considera um aspecto positivo.

Não conseguir tocar corretamente foi a terceira categoria mais mencionada em ambos projetos (10-16, 4%). Os entrevistados relataram que não gostam quando há músicas difíceis e que dão mais “trabalho”, quando não conseguem tocar no tempo e quando, no momento em que não conseguem tocar, o professor “zanga-se”.

Durante as observações no NEOJIBA e OG, foi possível perceber diferentes formas de o professor agir em sala de aula. Uns professores são mais próximos, flexíveis e agem com mais paciência com seus alunos e outros, em menor número, são mais rígidos e impacientes. Ao longo do capítulo, percebe-se que a interação entre o ambiente de aprendizagem e o aluno condiciona a motivação ou a ausência dela no processo de aprendizagem (Ames, 1992). Deste modo, O'Neill (1999b) comenta sobre a necessidade de criar um ambiente de sala de aula em que haja amizade e em que se considerem os erros e as dificuldades com maior liberdade, reconhecendo que eles fazem parte do processo de aprendizagem.

Em algumas situações muito pontuais observadas pela pesquisadora, foram percebidos momentos de autoritarismo de um professor com alunos na OG, porque o aluno não tinha estudado ou não tinha conseguido tocar determinada peça. Na entrevista, esse professor foi citado por um dos entrevistados, que disse ter pensado em desistir do projeto devido ao tratamento recebido por aquele que deveria ser um facilitador.

Percebe-se que essa relação distanciada entre aluno e professor é mais frequente neste núcleo ao qual pertence o professor mencionado. Houve outra situação em que a mãe de uma participante esteve com outro professor do mesmo núcleo para tratar de um “mal-entendido” entre ele e sua filha, demonstrando muito descontentamento. O coordenador deste núcleo revelou, em entrevista para a pesquisadora, que este é um dos núcleos com maior número de desistências, o que pode estar associado ao tipo de relação estabelecida entre os professores, os alunos e suas famílias.

O ambiente é fundamental para promover oportunidades de interação do aluno com a música e influenciá-lo de forma significativa no seu sucesso ou insucesso na aprendizagem musical, conforme foi falado anteriormente (Condessa, 2011; Hallam, 2002, 2016; O'Neill, 1999b). Segundo Hallam (2002), um ambiente não ameaçador, em que o empenho não é prioridade, provoca respostas emocionais mais positivas em relação à música.

Dessa forma, um relacionamento saudável entre professores, pais e alunos favorece a motivação. Um estudo realizado por Creech e Hallam (2011) mostrou que a relação entre crianças, pais e professores tem influência relevante no processo de

aprendizagem dos alunos. Um maior prazer em tocar foi percebido, em consequência da relação positiva entre alunos e professores e pelo apoio recebido dos pais.

A *duração das aulas* foi a quarta categoria mais mencionada (9-14,8%) nos projetos. O tempo das aulas nos projetos gerou opiniões diferenciadas. Para Luciana (A.N.15), o tempo para ter aula de instrumento é muito reduzido e o professor ainda tem que partilhar sua atenção com outros alunos. Ao contrário da opinião de Luciana, Beatriz (A.N.22) considera quarenta minutos de aula “muito tempo para se concentrar” e justifica que a sua rotina de vida é muito intensa, explicando que tem que conciliar o seu tempo com a orquestra, atividades de monitoria do NEOJIBA e a faculdade. Com a obrigatoriedade em dar aulas no projeto, ela disse que passou a ter pouco tempo para estudar o instrumento e questiona sobre os resultados dessa mudança para os participantes:

Mas agora não é mais tocar, ensaiar na orquestra, tocar repertório, agora tem que está envolvido em outras atividades e não tem mais a dedicação que havia antes. Essa mudança foi muito melhor para expandir o projeto, mas eu acho que o nível da orquestra baixou. A gente evolui em muitos aspectos, mas é inacreditável que eu não estudo mais o meu instrumento como antes! Ou você decide ser unicamente instrumentista ou decide que vai ser instrumentista e multiplicador, e o NEOJIBA quer que você seja instrumentista e multiplicador, não tem como ser uma única forma! (Beatriz, A.N.22)

As categorias *indisciplina dos colegas* e *outros* foram menos importantes no resultado total. Em *outros* foram mencionados: músicas lentas, revezar o instrumento durante as aulas, quando sai tarde da aula e não tem tempo para brincar e quando o intervalo demora.

Na análise do NEOJIBA e OG, separadamente, a categoria *estratégias pedagógicas inadequadas* foi a que teve um número mais elevado, no NEOJIBA com 28,6% e na OG com 34,6%. As seguintes apresentaram diferenciações: no NEOJIBA a categoria *nada* teve 28,6%, *duração da aula* teve 20%, *outros* 11,4%, *não conseguir tocar corretamente* 8,6% e *indisciplina dos colegas*, com menor importância, 2,9%. Três participantes foram omissos. Quanto a OG, *não conseguir tocar corretamente* teve 26,9%, *nada* com 23,1%, *indisciplina dos colegas e duração da aula* com 7,7%. A categoria *outros* não foi mencionada e um participante foi *omisso*.

VII. 1.4 Incentivo do professor para que o aluno continue a estudar música

Dos 57 participantes entrevistados, 44 (77,2%) deles afirmaram receber incentivo do professor para continuar a estudar música, 8 (14%) disseram *sim, muito* e 1 (1,8) *não muito*. Quatro participantes foram omissos.

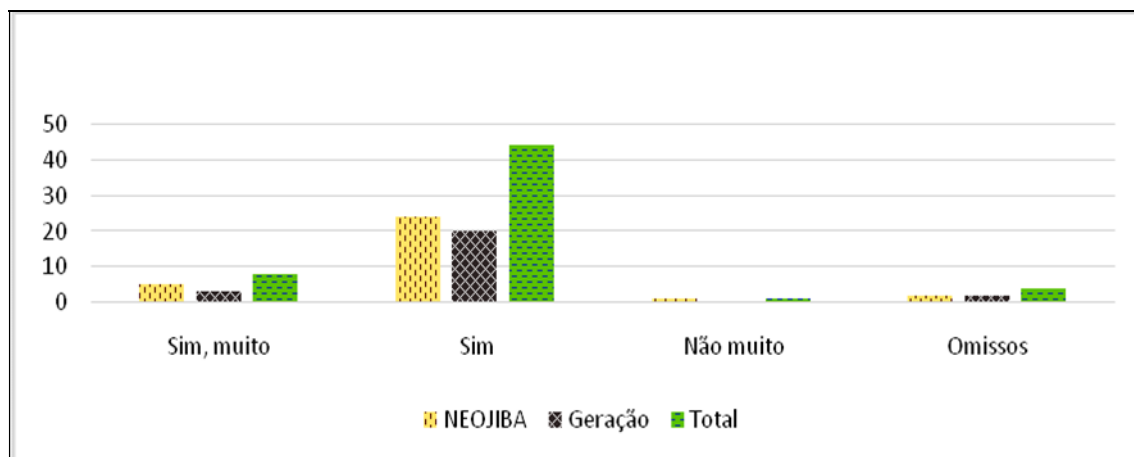


Figura 57 Incentivo do professor para que o aluno continue a estudar
Fonte: Dados da pesquisa

Os incentivos recebidos reportados pelos entrevistados foram direcionados à crença nas suas capacidades e no esforço para conseguir atingir as metas almejadas, seja tocando em orquestras de nível mais avançado nos próprios projetos, em “grandes” orquestras profissionais ou em ser um grande músico e estímulo aos estudos. Esta característica durante as aulas e ensaios observados pela a autora também foi predominante.

Para além do incentivo verbal, o depoimento de Alice (A.N.15) mostra também a importância do apoio do professor em tocar juntamente com o aluno e ser um exemplo a seguir. É notório perceber o bem-estar e a motivação provocada pelo incentivo dos professores através da fala e da observação no comportamento não verbal dos entrevistados, mediante ao semblante de admiração e brilho no olhar expressados ao falar sobre os professores:

[...] ela incentiva-me muito, ela dá-me alegria para continuar (Nivaldo, A.OG.11).

[...] Ele [professor] mesmo diz: “Mesmo sabendo que podes ter alguém melhor do que tu, dá sempre o teu máximo” (Telmo, M.OG.18).

Ele [o professor] comenta comigo que música é tipo uma planta [...] que cada dia que passar você tem que cuidar, tem que ensaiar um pouquinho. É tipo, você tá botando água na planta pra planta sobreviver um tempão (Luciano, A.N.11).

Ariana: E você acha que seu professor te incentiva para continuar a estudar música?

Mariana: Hum, hum. Muito!

Ariana: Muito? E o que é que ele diz?

Mariana: Diz que eu tenho que estudar mais, que é para ir mais longe! Como até agora eu só tocava na Infantil, ele diz que é para ir para a Juvenil. Eu tinha saído para ir a este estágio, foi o meu professor que me incentivou a semana passada. Disse que era para eu vir, se eu quero seguir música, que eu tinha que evoluir (Mariana, A.OG.16).

Ariana: E como ele incentiva você?

Alice: Ele, tipo assim, a cada dia ele procura me passar algumas coisas pra minha experiência de palco. E ele me motiva muito! Ele diz: “vai que você é capaz, não precisa ter medo, pode colocar garra e coloque força”. Agora mesmo ele veio tocar com a gente que era pra ele tá olhando o que é que a gente tá fazendo, se tá bom, mas ele veio nos ajudar! Ele teve a humildade de ficar com a gente. E ele tocou e quando a gente vê ele tocando mesmo com garra, a gente sente isso, entendeu? Porque às vezes a gente precisa de ver, entendeu? E não só ouvir! Ele tocar com a gente é uma forma [de incentivar].

Ariana: E tocar com o professor faz diferença?

Alice: Faz muita diferença! Faz, a gente se sente mais seguro! (Alice, A.N.15).

Ariana: O que é que eles [os professores] dizem?

Eliane: Eles dizem: “[a professora a trata pelo apelido] você não pode parar de aprender, você vai ser uma grande musicista!”. Aí eu digo: “é professora, mas hoje eu tô cansada, [a professora responde] “levanta mulher, bora fazer exercício!!!” eu boto o violino na cadeira, faço exercício, sento lá, aí já tô bem melhor [risos] (Eliane, A.N.9).

Ariana: E de que forma ele te incentiva?

Joana: Ele incentiva [pensativa], ele sempre procura me mostrar como eu progredi e também tenta abrir a minha mente porque às vezes eu fico pensando muito pequeno [risos].

Ariana: Pequeno, como?

Joana: Pequeno tipo: “ah, vou trabalhar assim, assim, assim e tá bom”. Ele fala: “não, não tá bom, você pode, você consegue fazer tal concurso, concurso pra aquela orquestra”. Ele fala muito isso: “E eu sei que você pode!” (Joana, A.N.18).

Francisco mostra um comportamento mais autodeterminado no seu depoimento, ao procurar meios para o seu desenvolvimento no instrumento independente de incentivo, apesar de afirmar, sem enfatizar, a influência do seu monitor:

Não é ele que me incentiva porque eu já dou iniciativa antes, chego pra ele e peço algumas partituras de música que tá tocando lá [na OCA] e fico tocando aqui [no Núcleo Estrelas Musicais]. Mas ele me influencia sim, é porque eu já vou antes! (Francisco, A.N.14).

Para Beatriz, uma das fundadoras do NEOJIBA, o incentivo vem do exemplo a ser seguido do maestro e diretor do projeto:

É mais a garra do maestro para a causa do projeto é o que me motiva, porque quando eu olho para o NEOJIBA hoje, eu não vejo só a parte artística, eu vejo uma parte mais humanizada [...]. O sonho dele me mostrando, me motiva! (Beatriz, A.N.22).

Telmo, monitor e um dos fundadores da OG, aprovado no ano de 2016 para a Escola Superior de Música de Lisboa comenta sobre o incentivo do seu professor para fazer o primeiro teste na Orquestra Metropolitana: “Mesmo quando fui fazer provas, eu lembro-me, ele levou-me, ele esteve lá do meu lado e agora também foi ver o meu recital. [...] pelo facto de ele ter ido comigo, ajudou-me muito na confiança”. Neste

relato, mostra a relação de amizade e apoio entre ele e seu professor, que iniciou na OG e deu continuidade fora do projeto.

VII. 1.5 Perspectivas dos participantes sobre a crença do professor relacionada às suas capacidades

Na percepção da maioria dos entrevistados (37-64,9%), o seu professor acredita na possibilidade de virem a tocar bem o seu instrumento, 6 (10,5%) *acreditam muito*, e 1 (3,1%) ressaltou a condição do estudo realizado para que o professor acredite. Embora não tenha havido resposta negativa, o número de omissos foi elevado.

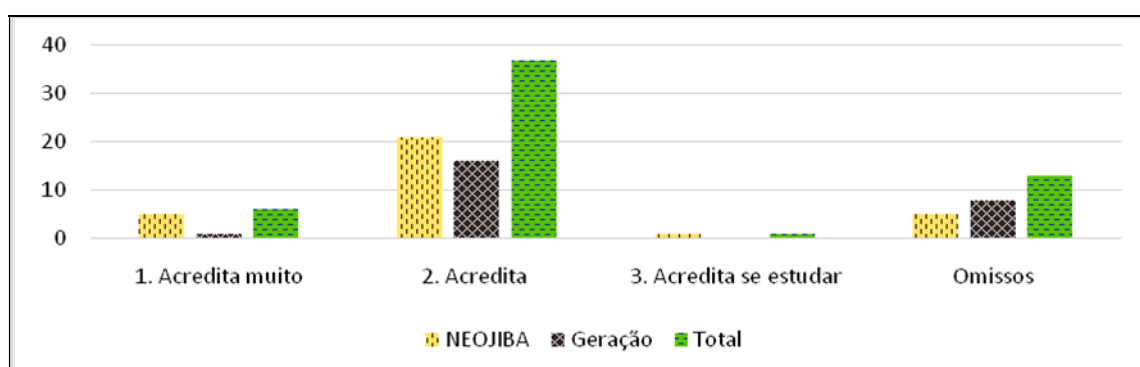


Figura 58 Perspectiva do participante sobre a crença do professor relacionada às suas capacidades
Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a análise de cada projeto, no NEOJIBA 21 participantes (65,6%) e na OG 16 (64,9%) mencionaram a categoria *acredita*. A categoria *acredita muito*, apresentou uma diferença maior entre os projetos 5 (15,6%) no NEOJIBA e 1 (4%) na OG. Apenas no NEOJIBA foi mencionada a categoria *acreditam se estudar* com 1 resposta (3,1%). Cinco participantes foram omissos no NEOJIBA e oito na OG.

Pesquisas citadas por Sichivitsa (2007) mostram a importância para as crianças do *feedback* dos professores na avaliação das habilidades musicais. Segundo Hallam (2016), a motivação também está relacionada com a aprovação social, nomeadamente das pessoas admiradas. Os elogios aumentam a autoestima e a confiança e ao longo do tempo passam a ser internalizadas (Hallam, 2016).

VII. 2 Influência da família

VII.2.1 Apoio da família

Pelos resultados apresentados, observa-se que uma parcela elevada dos entrevistados de ambos os projetos recebe o apoio da família para participar. No total de 57 entrevistados, 44 responderam ter apoio da família e 10 responderam *apoia muito*. As categorias *indiferente* e *não muito* não tiveram números expressivos, sendo ausentes na OG. A categoria *apoia muito* foi mencionada por 8 entrevistados do NEOJIBA tendo um maior número em relação ao grupo da OG, com apenas 2.

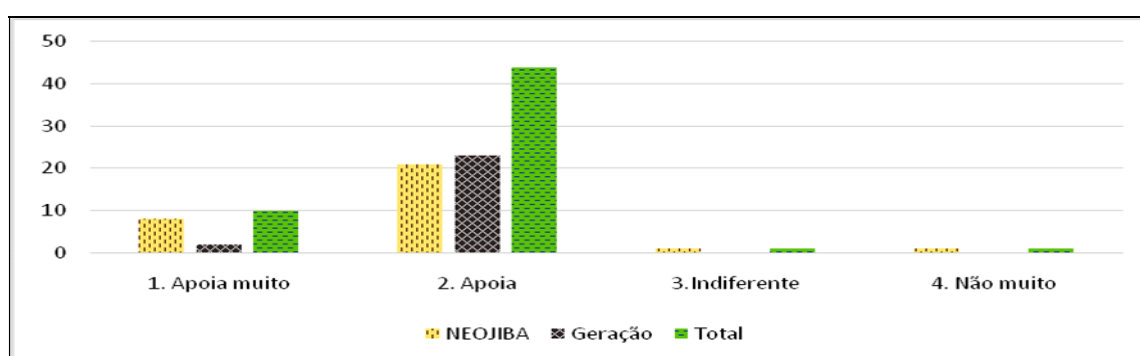


Figura 59 Apoio da família

Fonte: Dados da pesquisa

Para Hallam (2016), o apoio que as crianças recebem durante a sua aprendizagem é fundamental para persistirem e se envolverem na música por um longo período. Nos relatórios de avaliação do *El Sistema* e nos programas inspirados no seu modelo, o apoio dos pais e dos cuidadores aparece em destaque, no sentido de melhorar o desempenho dos participantes e estabelecer pontes com a comunidade inserida (Creech et al., 2016). Uma melhor relação entre os participantes e sua família também foi observada.

Um estudo realizado por Sichivitsa (2007) evidenciou que os alunos, cujos pais eram envolvidos na música e que os apoiavam, apresentaram melhor autoconceito para a música e eram mais confiantes em relação às suas habilidades musicais, sentindo-se mais motivados para participar das atividades musicais.

Os dados da presente pesquisa mostram um número elevado de participantes que recebem apoio de suas famílias, o que pode ser considerado como um dos fatores para que os participantes mantenham-se no projeto. Evidencia também a relevância em

desenvolver estratégias que aproximem as famílias dos projetos de forma que se sintam envolvidos no processo de aprendizagem.

As respostas com relação ao modo como os participantes recebem apoio da sua família foram codificadas em quatro categorias: *Incentivo no estudo*, *incentivo na frequência do projeto*, *participação nos concertos e reuniões* e *elogio e motivação para continuar*. A categoria *incentivo na frequência do projeto* foi a que teve um maior número de respostas, entretanto a diferença para as outras categorias não foi considerável.

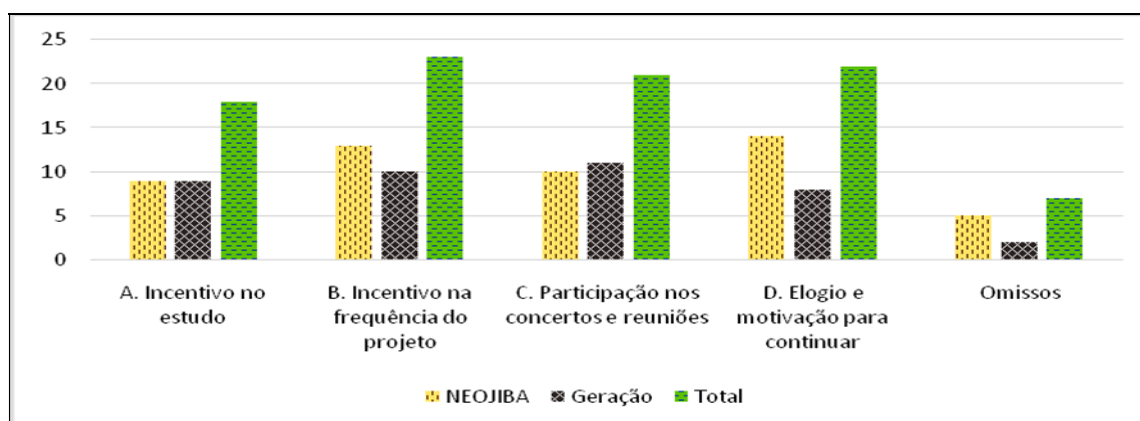


Figura 60 Modo de apoio da família

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o número total de respostas dos entrevistados do NEOJIBA apontam o *elogio e motivação para continuar* a forma de apoio recebido mais mencionada (14-30,4%), seguido do *incentivo na frequência no projeto* (13-28,3%) e *participação dos concertos e reuniões* (10-21,7%). Cinco entrevistados foram omissos.

Ao contrário do NEOJIBA, na OG a categoria *participação dos concertos e reuniões* foi a mais mencionada (11-28,9%), seguida da categoria *incentivo na frequência no projeto* (10-26,3%) e *incentivo no estudo* (9-23,7%). Dois entrevistados foram omissos.

No depoimento dos entrevistados, percebe-se um estímulo dos pais direcionado ao esforço para que se consiga alcançar os objetivos. Como diz Rita (A.OG.12): “Eles dizem que tenho de me esforçar mais e estudar para conseguir aquilo que eu quero. Se eu não estudar, eu não consigo”. Para outros participantes, o apoio está relacionado ao acreditar que a frequência no projeto seja uma forma do filho não estar na rua e ter uma ocupação. Um número considerável de pais trabalha o dia todo e sentem os filhos seguros no projeto, o que não acontece estando eles na rua. Uma mãe de um participante

do NEOJIBA, ao conversar com a pesquisadora, revelou sentir-se agradecida por seu filho participar do projeto e pela educação recebida, pois, de outra forma, ela não poderia lhe oferecer.

A relevância da família na formação das crianças e jovens é fundamental para que eles se sintam mais seguros. Um ambiente familiar de amor e respeito pontencializa a autoestima da criança e a torna mais capaz de enfrentar as adversidades da vida. Ao satisfazer suas necessidades emocionais, terá um autoconceito para direcionar sua vida, seu bem-estar. Entretanto, é certo que uma grande parte dos participantes não tem a presença da família tão efetiva na sua vida cotidiana e, ainda, há alguns participantes que convivem com a realidade do abandono.

Embora a tarefa da educação dos filhos seja da própria família, observa-se que os projetos, na figura de professores, monitores e coordenadores substituem, muitas vezes, esse papel, aumentando a sua responsabilidade e os desafios na função que exercem. Os dados revelaram grande aproximação entre os participantes dos projetos, muitos consideram-se parte de uma grande família, o que provoca um impacto positivo, situação também percebida em outros estudos (Hikiji, 2006; Saint-Maurice & Baptista, 2015; Tsaklagkanou & Creech, 2016). Dessa forma, a disciplina, o estabelecimento de regras básicas e limites impostos pelos projetos, parece ser relevante para a formação como cidadão.

Conforme comentado anteriormente, o incentivo da família é relevante no momento de desânimo, cansaço e “preguiça” durante o processo de aprendizagem musical nos projetos. O suporte emocional parece ser importante para manter a motivação. Por outro lado, em alguns depoimentos, percebeu-se também que há uma expectativa muito elevada dos participantes e da sua própria família almejando ser um músico famoso, o que pode ocasionar uma frustração no futuro para ambas as partes. Talvez o contato mais aproximado com músicos de referência internacional, sendo mais recorrente no NEOJIBA, e viagens proporcionadas pelos projetos passem uma imagem de “ostentação” da profissão de músico, acima da realidade vivenciada no cotidiano de uma orquestra profissional. Ivaldi e O'Neill (2010) alertam para o número crescente de jovens que se envolvem na música, não com o interesse pela atividade em si, mas para alcançar a fama.

O apoio da família parece ter uma maior importância no caso específico das crianças menores. Como exemplo, Valmira (A.OG.11) relata que entrou no projeto para realizar um sonho que, inicialmente, era da sua mãe e não pôde se concretizar no passado pela falta de condição financeira para pagar a aula de música. No seu depoimento, Valmira explica: “em princípio foi o sonho da mãe, mas agora passa a ser meu sonho porque eu quero mesmo ser uma boa violinista!”. O caso de Valmira está em consonância com estudos citados por Sichivitsa (2007), ao observar que as crianças menores são mais influenciadas pela motivação extrínseca, mas, com o tempo, a motivação intrínseca passa ter um maior destaque, influenciando na persistência. Valmira inicia os seus estudos musicais para realizar o “sonho” da sua mãe de tocar violino, mas, depois, seguir música profissionalmente passa a ser o seu objetivo de vida, em decorrência do seu envolvimento com a aprendizagem musical na OG.

Em alguns depoimentos, participantes revelaram que, inicialmente, os seus pais eram desacreditados com a atividade musical que realizavam, não viam como uma profissão futura para eles. Um entrevistado comentou que seus pais achavam que ele trabalha muito no projeto e ganha pouco e seria melhor procurar um emprego com carteira assinada e garantias trabalhistas. Entretanto, esse pensamento foi modificado ao ver o empenho e dedicação do filho no projeto. Inácio (A.N.22) e Telmo (M.OG.18) relatam situações parecidas:

Ariana: E a sua família apoia a participação no projeto?

Inácio: Minha família agora apoia, mas antes não.

Ariana: E por que não o apoiava?

Inácio: Não sei, tipo, é uma coisa incerta ser músico, não é legal. Eu deveria estudar pra ser advogado.

Ariana: E agora o que é que eles comentam?

Inácio: Agora eles aceitam mais e viram que é isso mesmo que eu quero. Porque quando eu comecei eu tinha tipo, treze anos, aí ainda tinha como manipular minha mente [risos].

Ariana: E agora você fez a cabeça deles? [risos]

Inácio: É [risos] (Inácio, A.N.22).

Ariana: Sempre tiveste o apoio da família?

Telmo: Sempre tive apoio, não. Porque é assim: neste momento apoiam-me porque sabem que é o que eu quero, e também já sou maior de idade. Mas ainda houve uma altura que a minha mãe me dizia: “Tens a certeza que é o que queres? É que tens que estar a andar com o contrabaixo de um lado para o outro, não é um instrumento de fácil transporte!”. Havia muita dúvida por parte da família, é isso. Mas entretanto ela percebeu que era mesmo o que eu queria [...]. Depois, entretanto, também entrei para a [Orquestra] Metropolitana.

Ariana: E agora? O que é que ela diz?

Telmo: Ela agora fica contente. Ela diz que sou o orgulho dela. Um dos, não é? Porque somos seis (Telmo, M.OG.18).

Nos relatos acima, observa-se que a família não foi relevante para que os participantes se sentissem motivados e confiantes para continuarem nos projetos. Esses

casos convergem com o estudo de Creech e Hallam (2011), ao afirmar que o apoio dos pais é mais importante no início da aprendizagem musical, sendo esta influência reduzida a partir do desenvolvimento da experiência. A família passa a não ter tanta influência sobre os filhos, mas parece ser relevante um ambiente que promova as crenças pessoais positivas, a autoconfiança e a autoeficácia a fim de dar suporte para continuar os estudos musicais (Araújo, Cavalcanti & Figueiredo, 2009; Cereser, 2011).

Por outro lado, o interesse dos participantes pela música pode envolver os pais na música, como é possível perceber nos relatos de Telmo e Inácio (Hallam, 2002; Howe & Sloboda 1991a), e na presença efetiva das famílias nos concertos. Alice (A.N.15) diz que “sempre quando tem apresentação eles [os pais] fazem de tudo pra tá lá”. Joaquim tem uma experiência parecida, em que demonstra um envolvimento grande do seu pai nos concertos e reconhece a importância do apoio recebido pela família:

Ah, assiste [o pai] todos os concertos, não perde um! Nem que seja com a roupa do trabalho, mas vem. E não perde um concerto, meu pai faz questão! Às vezes ele tem ingressos gratuitos pra assistir, mas ele compra pra dar pros outros. É bem coruja assim! Eu graças a Deus tenho esse apoio da família, se não tivesse ia ser muito mais difícil! (Joaquim, A.N.18).

O depoimento de Joaquim mostra que fatores extrínsecos, como o apoio do pai, parece importantes para continuar os seus estudos musicais. Nessa direção, o estudo de Condessa (2011) destacou a importante influência do ambiente para manter a motivação do aluno, levando-o a continuar os seus estudos de música fora da escola.

Percebe-se também que o projeto passa a alargar os conhecimentos e hábitos musicais não apenas dos participantes, mas de todos que estão em seu entorno, seja na família ou na sua comunidade. Juliana (A.N.13) comenta que o sonho da sua mãe era tocar violino, mas os seus avós não a apoiaram porque não gostavam do instrumento, achavam “chato”, “ enjoado”. Com o projeto, surgiu a oportunidade de ela tocar violino e diz que todos passaram a gostar, “o meu avô ele dizia e ainda continua dizendo que acha a melhor coisa!”. Nos concertos das orquestras do projeto, a pesquisadora conversou informalmente com avós, mães e tias dos participantes e foi possível perceber que, a partir dos projetos, a prática de assistir concertos com orquestra, seja na sala de concerto, seja na televisão, passou a ser mais frequente entre os membros da família.

Os dados da pesquisa concluem que há uma preocupação do NEOJIBA e da OG em aproximar as famílias ao projeto e, de fato, grande parte dos participantes recebem

apoio das suas famílias, o que parece ser relevante para manter a motivação. Entretanto, uma questão é levantada diante do resultado exposto: será que o motivo dos que não permaneceram no projeto justifica-se por não ter tido esse suporte?

VII. 2.2 Crença da família sobre a capacidade musical dos entrevistados

Na análise sobre as crenças da família em relação à capacidade musical dos participantes, dos 57 entrevistados, 50 responderam que *sim*, e 4 responderam *muito*, havendo ausência de respostas negativas. Segundo os depoimentos, a crença das famílias está ligada ao esforço que exercem na atividade, como também às condições de aprendizagem propícias dos projetos, fazendo com que haja perspectivas futuras na vida das crianças e jovens envolvidos.

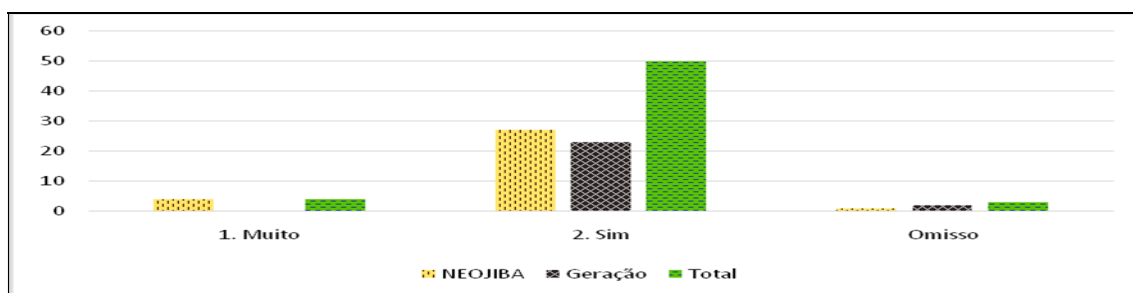


Figura 61 Crença da família sobre a capacidade musical dos entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa

VII. 3 Influência dos pares

VII. 3.1 Relação entre os pares

Dos 57 entrevistados, a maioria considerou *boa* (39-68,4%) ou *muito boa* (11-19,3%) a relação entre os pares nos projetos. A categoria *mais ou menos* e *outros* foi mencionada por três entrevistados apenas do NEOJIBA. Nos resultados de cada projeto a categoria *boa* também foi a mais referida: no NEOJIBA, com 19 respostas (59,4%) e na OG com 20 (80%).

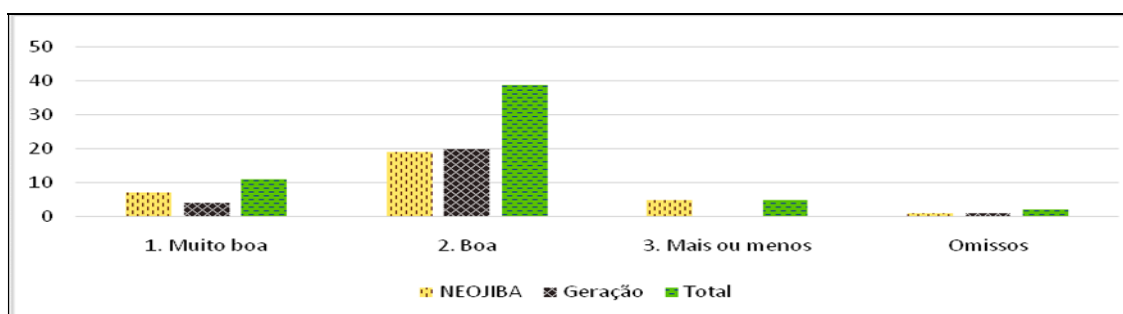


Figura 62 Relação entre pares no projeto

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados evidenciam uma boa relação existente entre os participantes do NEOJIBA e da OG. Algumas definições como “a gente tem muito amor um pelo outro” (Alice, A.N.15) e “comunhão total” (Francisco, A.N.14) mostram uma grande aproximação entre os pares. Alguns comparam a relação com a de “irmãos” (Inácio, A.N.22) e de uma “família enorme” (Marcos, A.N.20). Manuel (A.OG.12) comenta sobre a oportunidade de estar no projeto para ficar “mais perto” dos amigos e para se divertir com eles. “Tocar” e “partilhar a música” parecem ser encarados como parte do seu divertimento com os amigos.

No NEOJIBA, foi percebido que a relação de amizade se estende fora do projeto. Alice (A.N.15) explica que, quando não há espaço no projeto, o ensaio é realizado na casa de algum amigo, “a gente sempre tá junto, não só aqui no projeto, em casa, pra passear”. O depoimento de Luciano (A.N.11) demonstra um ambiente de aprendizagem no projeto possível de construir relações verdadeiras, criando um espaço para ser ele mesmo, com uma maior liberdade, característica essa, necessária durante a prática educacional (Freire, 2002):

Luciano: Quando eu cheguei aqui eu percebi que todo mundo é, tipo assim, não tem interesse e eram meus amigos mesmo!

Ariana: Não tinha interesse em que?

Luciano: É, tipo assim, querer ser melhor do que eu. Todo mundo quer fazer sua parte pra ser como quer ser (Luciano, A.N.11).

Na categoria *mais ou menos*, uma participante justificou a sua resposta por sentir afastada do novo grupo recém-chegado da OCA, orquestra a qual pertence. Algumas “brigas” e “discussões” também foram reveladas, mas encaradas como algo normal numa relação de amizade. Beatriz (A.N.22) reporta uma situação vivenciada com o naípe de viola da Orquestra Juvenil da Bahia durante uma turnê nos Estados Unidos. O chefe de naípe da viola ao perceber que o “clima” entre os participantes não estava bom, proporcionou um momento em que todos se colocaram para discutir sobre o que os incomodava, como forma de gerir o conflito percebido. Para Beatriz, essa estratégia do professor proporcionou uma melhoria na relação do naípe:

Ariana: Por que o clima não estava bom?

Beatriz: Porque é muita gente, você sabe, né? Várias formas de ser sempre geram conflito. E principalmente porque a gente não estava com um bom desempenho. Não que estivesse baixo, mas poderia estar melhor. “Então vamos lavar roupa suja aqui, todo mundo vai falar o que não está legal, o que não acha legal o que o outro está fazendo”. E a gente fez isso, foi uma terapia em grupo de viola que terminou para fortalecer mais ainda o lado da amizade dentro da

orquestra. Uns são bem mais próximos, outros como um naipe, como um todo, então ajuda. É uma relação, que como toda outra relação, tem seus conflitos, tem suas discordâncias, mas que segue (Beatriz, A.N.22).

VII. 3.2 Apoio recebido

A maioria dos entrevistados do NEOJIBA e da OG (46) afirmaram receber apoio dos amigos dos projetos, tendo no NEOJIBA 29 (90%) respostas para essa pergunta e na OG, 17 (68%).

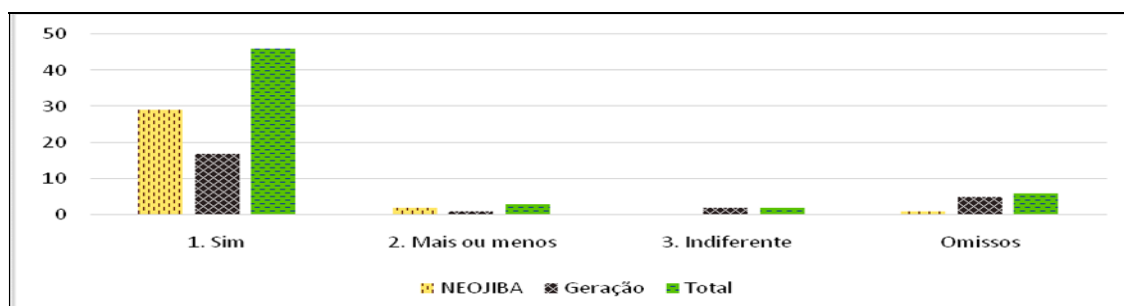


Figura 63 Apoio por parte dos pares

Fonte: Dados da pesquisa

Os apoios recebidos pelos amigos e colegas variam entre o incentivo para estudar, a companhia e o suporte emocional. Os entrevistados revelam que os amigos ajudam nas dúvidas, na sugestão de exercícios e de repertório do instrumento. E, além do apoio verbal, tocar juntos parece ser relevante para alguns dos entrevistados, como exemplificados nos depoimentos de Fátima (A.OG.12) e de Telmo (M.OG.18). Nas palavras de Fátima, ter uma amiga com um nível mais adiantado no instrumento é para ela um referencial, uma forma de incentivá-la a tocar. Observa-se também que nos mais adiantados, tocar juntos gera uma motivação para ensinar os amigos a aprender. Telmo destaca também, além do ganho no estímulo para o estudo, o bem-estar e a “autoestima” proporcionados pela companhia do amigo:

Ariana: Os teus amigos apoiam-te?

Fátima: Sim. Eu tenho uma amiga que também toca contrabaixo e ela incentiva-me porque anda mais rápido e toca melhor, e ela incentiva-me a tocar.

Ariana: E o que que ela diz?

Fátima: Ela diz para não desistir e tocar com ela e nunca desistir de tocar (Fátima, A.OG.12).

Ariana: De que maneira apoiam-te?

Telmo: Então, o facto de eles estarem comigo. Por exemplo, se eu fosse estudar alguma coisa, eles não ficavam do gênero: “Ah, vais estudar...então, e nós?” Não, simplesmente diziam: “Força, vai lá estudar.” Ou até iam estudar comigo. E houve uma vez que eu estava a estudar para uma prova, e houve um colega meu, ele pegou no trombone e foi ter comigo e estávamos lá. Ele estava também a tentar tocar a minha peça, e ficamos lá. Só nesse bocado, já ajudou imenso! Até pela autoestima, e nós mesmos nos sentimos bem a ter alguém ao nosso lado a apoiar-nos. Mesmo que seja ele a tentar, mas sabemos que ele está lá, porque está a tentar ajudar também (Telmo, M.OG.18).

Marcos (A.N.20) fala que o apoio e a preocupação dos amigos em ajudá-lo nos estudos é a “maior motivação” para ele. No NEOJIBA ele entende que há uma competição positiva e uma preocupação pelo crescimento de todos, através de uma ajuda mútua, diferente de outros lugares, segundo ele. Valmira (A.OG.11) sente o apoio dos seus amigos por acreditarem na sua capacidade e deixa claro que, para ela, essa postura é “a chave de uma amizade”. Outra percepção sentida por Valmira é o bem-estar provocado ao ser admirada por eles: “Quando eu toco eles sentem-se felizes e dá gosto quando você está a tocar. Você fica feliz por as outras pessoas gostarem, isso para mim é muito feliz, fico feliz!”.

Ter a companhia dos amigos e não sentir-se “sozinha” parece ser para Carminho (A.OG.14) um dos fatores principais para se manter no projeto: “porque se eu andasse na orquestra sozinha eu não ia ter mais vontade, mas como tenho amigos, eu gosto mais”. E o suporte emocional recebido pelos amigos é explicado por Eliane (A.N.9): “Eles não deixam eu ficar triste, pra baixo porque aí eu não consigo tocar muito bem o violino e quando alguma coisa me machuca, eles vão lá tentar me ajudar [...]”.

Através da relação construída com os amigos do projeto, Joaquim (A.N.18) vê uma oportunidade para “desabafar” e para crescer. Reconhece ganhos adquiridos com a convivência entre os amigos, ouvindo opiniões diferentes e também aprendendo a se posicionar diante das situações. Atualmente ele se sente mais “aberto”, havendo uma mudança na sua própria personalidade.

Percebe-se no projeto um espaço, em que as opiniões dos participantes são valorizadas, o que pode provocar uma melhoria na autoestima e na confiança (Hallam, 2010). No momento de “desânimo”, “cansaço” do cotidiano no projeto, ter um apoio do amigo parece fazer a diferença para alguns dos entrevistados, como relata Joana (A.N.18): “às vezes eu tô desanimada, mas a gente vê que não é só a gente, todos estão cansados mas tão ali, a companhia ajuda!”. Esses dados estão em consonância com Hallam (2010), quando afirma que, no período da adolescência, a música contribui para a autoidentidade e apoio em momentos de dificuldade e de solidão.

Na oportunidade da entrevista, Renato (A.OG.12) e Sebastião (A.OG.13) comentaram também sobre a percepção dos amigos que estão fora do projeto e a falta de apoio recebida. Apesar dos seus amigos terem outras preferências musicais e acharem a “música clássica uma seca”, Renato e Sebastião não se deixaram influenciar:

Renato: Os amigos fora do projeto acham que a música clássica é uma seca.
Ariana: E eles te influenciam de alguma forma?
Renato: Não. Eles gozam por eu tocar instrumento clássico. Eles gostam de rap, músicas batidas, músicas mais modernas, mas instrumentos clássicos eles não gostam.
Ariana: Mas isso desincentiva a continuar no projeto?
Renato: Não.
Ariana: E o que estimula a continuar no projeto?
Renato: Os estágios e os concertos (Renato, A.OG.12).

Ariana: Eles te apoiam?
Sebastião: Não. Eles dizem para eu desistir porque isso é uma grande seca, os amigos que já foram da orquestra.
Ariana: E o que achas sobre isso?
Sebastião: Eu acho que isso não é uma seca (Sebastião, A.OG.13)

Estudos citados por Sichivitsa (2007) consideram que o apoio e a atividade realizada entre pares pode contribuir para o bem-estar do aluno e, consequentemente, motivá-lo na sua prática. Ao contrário, quando não há esse apoio e há julgamento negativo dos pares, em relação à música, poderá influenciar a criança a abandonar o estudo da música (Howe & Sloboda, 1992) e a desenvolver uma percepção negativa relacionada às atividades musicais no período da adolescência (Hallam, 2016).

Ao contrário do que se observa nos exemplos de Renato e Sebastião, citados acima, embora os amigos tenham uma percepção negativa sobre suas práticas e preferências musicais, eles não são influenciados por essa opinião negativa. Este fato converge com a afirmação de Hallam (2016), ao acreditar que, quando a identidade musical do adolescente é bem desenvolvida, este resiste melhor às pressões negativas exercidas pelos seus pares. Na investigação realizada por Condessa (2011), os pares tiveram menos contribuição em relação aos professores e pais para continuar os estudos de música. No entanto, Custodero (2006) defende a importância do sistema de ensino que estimule a colaboração entre pares.

VII. 3.3 Encontros para tocar fora dos projetos

O resultado total de ambos os projetos com relação à pergunta sobre a existência de encontros com os colegas fora dos projetos, dos 57 entrevistados 20 (35,1%) disseram que sim, 33 (57,9%) que não e 4 foram omissos. Na comparação dos dois grupos, a diferença na relação entre as respostas positivas e negativas é relevante.

No NEOJIBA 17 (53,1%) disseram que costumam ter encontros com os colegas de projeto e 13 (40,6%) disseram que não. Na OG, 20 (80%) mencionaram a categoria *não* e apenas 3 (12%) mencionaram a categoria *sim*.

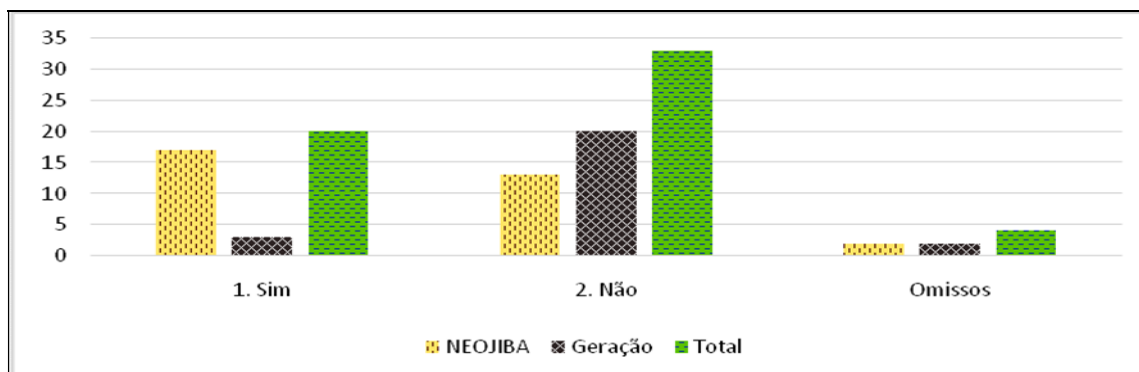


Figura 64 Encontros para tocar fora do projeto
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que no NEOJIBA existem mais encontros para tocar fora do projeto. Mesmo sendo elevado o número de horas semanais no NEOJIBA, há uma continuação das práticas musicais além das realizadas no projeto, mostrando um maior envolvimento dos participantes com a música. Na fala dos entrevistados, nota-se que houve um aumento da participação deles nas suas comunidades, tocando seus instrumentos em cerimônias religiosas, cultos, shoppings, festas de família e outros cenários musicais.

Percebe-se também que as habilidades musicais desenvolvidas no projeto permitiram que os participantes vivenciassem novas experiências musicais fora do NEOJIBA através da formação de novos grupos, com a participação de colegas do projeto e também de novos conhecidos, aumentando a sua interação social. Também são alargados seus conhecimentos e práticas de músicas de diferentes estilos e gêneros, como músicas religiosas, especialmente gospel, “músicas de casamento”, música popular, samba, bossa nova, além do repertório tocado no projeto.

Com essas experiências, surgiram convites de trabalho para tocar em casamentos e ganhar o seu próprio dinheiro. O orgulho demonstrado ao falar dos cachês recebidos é visível entre os entrevistados que também mostram sentir-se mais capazes por serem reconhecidos na atividade em que exercem. O cachê, apesar de ser uma recompensa externa, pode ser compreendido para os participantes como um reconhecimento da sua competência e, conseqüentemente, um estímulo para a motivação intrínseca, passando a

atividade a ser mais valorizada. Eliane, com apenas 9 anos, comenta que com o cachê recebido em casamentos ajuda financeiramente a sua família.

Experiência semelhante foi descrita no relatório sobre o Programa *Big Noise Sistema Scotland*, destacando uma maior interação social entre os participantes, suas famílias e suas comunidades (dentro e fora dela) a partir do Programa. Como consequência dessa interação, percebeu-se uma maior tolerância e conhecimento cultural como também aumento das relações de amizade (GCPH, 2015).

Na OG, essa prática não é frequente como sugerem os resultados da pesquisa. Alguns relataram que os instrumentos do projeto não podem ser usados em atividades extras, embora também houve quem comentasse da possibilidade de pedir uma autorização para tocar fora do projeto. Telmo (M.OG.18) diz ter participado de um grupo de jazz durante um período, referindo-se como uma ótima experiência, além de ter conhecido outras pessoas e outros músicos. Tocar em casamentos não é uma prática entre eles, justificando que os profissionais de música são mais requisitados. Ensaios em casa de amigos e participação em festas de família foram práticas mencionadas fora do projeto entre os entrevistados da OG, havendo uma maior participação deles na sua própria comunidade.

A “dissonância cultural” na educação musical voltada para o ensino primário e secundário referida por Boal-Palheiros e Hargreaves (2001) parece ser minimizada no NEOJIBA e na OG. Embora prevaleça a música erudita ocidental em ambos, esta passa ser mais presente também nas atividades fora do projeto, principalmente para os participantes do NEOJIBA, oferecendo subsídios técnicos para vivenciar diferentes gêneros musicais no seu instrumento.

VII.4 Referência de músico

Dos 57 entrevistados, 43 responderam ter um músico como modelo, 6 disseram que não e oito foram omissos. Os professores dos projetos foram referidos como modelo de músico por 22 participantes, sendo 15 do NEOJIBA e 7 da OG.

As categorias seguintes foram menos importantes: *maestro* (8), *colega* (4), *Mozart* (3) e *outros* (6). No NEOJIBA as categorias *maestro* e *colega* foram as seguintes mais citadas (4). Na OG a categoria *maestro* também foi a segunda mais citada (4), mas na categoria *colega* não houve nenhuma referência.

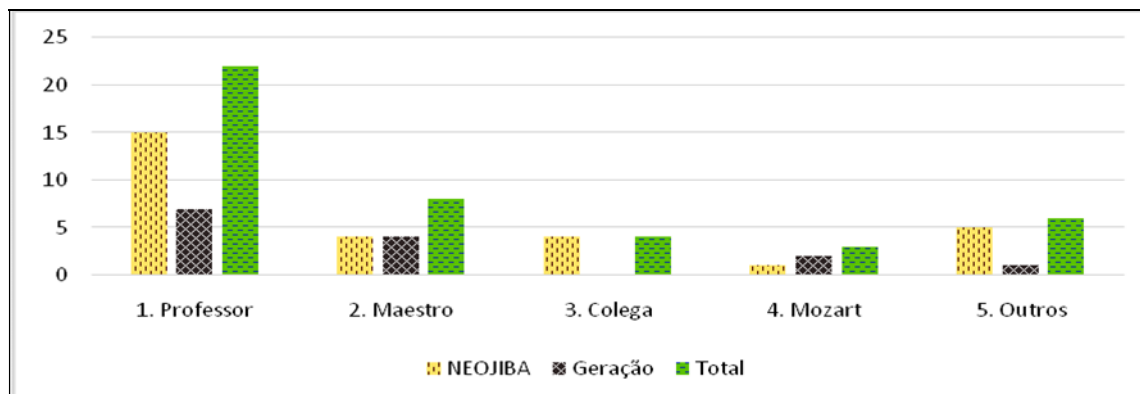


Figura 65 Referência de músico

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha do professor como referência de músico é justificada, segundo os entrevistados, por ser uma pessoa que motiva, ajuda, toca e ensina bem, é paciente, além de ser criativo e divertido. Convergindo com o que afirmou Manturzewska (1990), percebe-se que o professor, nos contextos dos projetos, também ocupa um lugar importante nas vidas dos participantes e é visto por alguns como um modelo a seguir, como diz Luciano (A.N.11): “quero ser um grande músico, tipo, o meu professor!”.

Os maestros são distinguidos por ensinarem bem, serem exigentes e também “engraçados”. Ao apresentarem as referidas características, os maestros venezuelanos Ulysses Ascanio e José Olivetti foram os mencionados pelo grupo da OG. Carminho (A.OG.14) explica que “se não fosse os maestros, nós não conseguíamos tocar como nós tocamos!”. No NEOJIBA, Ricardo Castro e Yuri Azevedo, ambos brasileiros, foram os maestros mais destacados.

Os colegas e ex-colegas do projeto foram citados apenas pelo grupo do NEOJIBA e são vistos como “inspiradores”, alguém que admiram pela forma de tocar e também pela sua trajetória musical:

Então eles [os colegas] me chamaram assim atenção porque Rodolfo já tem um tempo, um bom tempo de contrabaixo e é um ótimo contrabaixista. Saiu do país pra estudar, voltou outro dia de Israel e você diz: poxa eu posso ser assim, posso ser que nem ele! Eu posso ir pra fora também estudar. Então assim, tive eles como bastante espelho (Luciana, A.N.15).

Em outras situações referidas, os colegas são considerados como alguém que apoia, diverte, motiva e também são modelos a serem seguidos.

Na categoria *outros* destacaram músicos de diferentes gêneros musicais, havendo uma predominância pelo erudito: J. S. Bach, L. Beethoven, André Rieu, Justin Bieber, Jacqueline du Pré, Villa-Lobos, Yo Yo Ma, entre outros músicos que conheceram no *youtube*, mas não souberam dizer o nome.

Segundo Hallam (2016), há poucos estudos relacionados sobre os fatores culturais e sociais que intervêm na motivação e envolvimento com a música. A autora afirma que, geralmente, os modelos musicais infantis são mais frequentemente as “estrelas pop”, especialmente vocalistas. Entretanto, contrariando a percepção da autora, de acordo com os dados apresentados percebe-se que os professores, os maestros e os colegas dos projetos passam a ser um referencial nas vidas das crianças e jovens do NEOJIBA e da OG. Consequentemente, há uma valorização da música erudita, seja através da admiração pelo professor que “incorpora a música”, que “se expressa na música”, seja pelos ícones da música erudita que passaram a conhecer a partir das experiências nos projetos ou, ainda, pela forma como eles mesmos interpretam e se envolvem com o repertório adotado nos projetos.

CAPÍTULO VIII – DESMOTIVAÇÃO, MOTIVOS PARA CONTINUAR NOS PROJETOS E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS FUTURAS

*Creio que todo homem há algo de artista (...)
esse algo pode ser sepultado ou desenvolvido(...)
Minha meta pedagógica sempre foi descobrir no homem
este artista escondido e despertá-lo.
(Carl Orff)*

Neste capítulo, discute-se sobre três pontos relevantes para perceber a intensidade do envolvimento dos participantes dos projetos: a desmotivação, os motivos para continuar nos projetos e as aspirações musicais futuras.

Para um melhor entendimento sobre a motivação musical é necessário considerar os motivos que levaram o aluno a abandonar a música (Hallam, 2012). Neste estudo, os fatores que provocaram uma diminuição da motivação foram identificados através de relatos de alunos que saíram dos projetos e retornaram, de participantes que durante a entrevista declararam interesse em sair do projeto e de participantes que tiveram colegas que abandonaram os estudos. As opiniões dos diretores, coordenadores, professores, monitores e assistente social também foram consideradas.

A continuação dos estudos musicais com perspectivas profissionais futuras mostra um envolvimento dos participantes na aprendizagem musical, o que sugere que esteja relacionada às experiências positivas vivenciadas no NEOJIBA e na Orquestra Geração.

VIII.1 Fatores que levam os participantes a pensar em desistir dos projetos

Na Figura 66, é possível perceber que a maioria dos entrevistados (28-55%) revelou ter pensando em desistir do projeto em algum momento e 23 (45%) deram resposta negativa. A diferença entre os dois resultados não foi relevante.

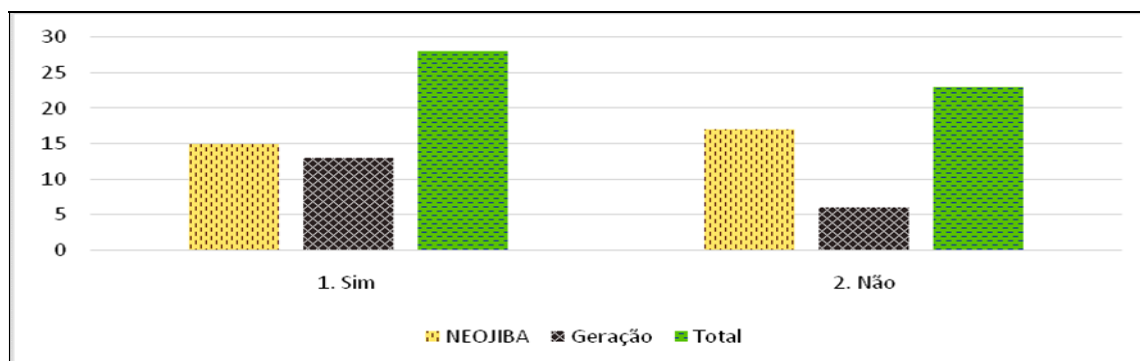


Figura 66 Vontade de desistir do projeto

Fonte: Dados da pesquisa

Repertório difícil ou desinteressante, impossibilidade de “crescer”, falta de tempo para estudar para a escola/faculdade e para brincar, ser cansativo, como também o interesse em uma outra atividade principalmente ligada ao desporto e as artes, foram fatores relatados pelos entrevistados que fizeram pensar em desistir dos projetos. A impossibilidade de crescimento foi relacionada com o “desnívelamento” existente nas orquestras dos núcleos e repertórios de níveis não compatíveis com as capacidades dos alunos.

No caso do NEOJIBA, acrescentam-se aos fatores citados acima, a obrigatoriedade dos integrantes da Orquestra Juvenil lecionarem no projeto, o desempenho negativo na audição pública, falta do instrumento contrabaixo para estudar, momento de definir uma profissão, cobrança em casa para trabalhar, a insegurança sobre a possibilidade do projeto acabar e, por último, não possuir uma residência fixa. Também um outro motivo para desmotivação citado foi a saída de amigos para uma outra orquestra e os que permaneceram na mesma orquestra passaram a ter dois obstáculos: superar a frustração por não ter conseguido entrar em uma orquestra almejada e a readaptação num ambiente com novos integrantes e com níveis diferenciados.

Segundo West (2013), procedimentos públicos de avaliação e comparação social parecem ter efeito negativo na motivação. No caso de projetos sociais, os critérios de avaliação e seleção focados principalmente nas habilidades e na disciplina, como é o caso do NEOJIBA, pode, em alguns casos, levar à exclusão, contrapondo com o principal objetivo que é a integração social, conforme falado anteriormente.

Na OCA, a entrada de novos integrantes e mudança de outros para a Orquestra Juvenil da Bahia parece ter contribuído para além da separação dos amigos, uma estagnação do repertório a fim de adaptar ao novo grupo formado. Entretanto, diante desses motivos apresentados, é possível perceber uma reação positiva para alguns ao revelar o desejo de se esforçar mais para alcançar a sua meta de mudar para uma orquestra de maior nível técnico.

Embora acredita-se que nem todos tenham essa reação positiva diante uma frustração, como o exemplo de Francisco, do Estrelas Musicais (A.N.14) que, apesar de não ter passado na primeira seleção para ingressar na OCA, não desistiu do seu objetivo. Francisco demonstrou empenho e positividade para a próxima seleção, mesmo

tenha confessado emocionado sobre a sua grande frustração. E, no ano seguinte a entrevista, através do contato via redes sociais, a pesquisadora foi comunicada da sua aprovação. Entretanto, o mesmo não aconteceu com alguns conhecidos dos participantes, conforme relato de entrevistas. Ao se depararem com a reprovação, desistiram do projeto.

No caso da OG, o cansaço foi um dos motivos mais comentados para pensar em sair do projeto, além de outros, como a preguiça e a forma rude do professor tratar o aluno. Entretanto, alguns, como Luana (A.OG.14), revela a dificuldade para concretizar o desejo inicial: “quando chega o momento de desistir, não consigo”.

Alguns entrevistados da OG comentaram que consideravam a aprendizagem musical uma atividade feminina, motivo esse que fez com que alguns dos seus amigos abandonassem o projeto. Esse fato não foi mencionado por nenhum dos entrevistados do NEOJIBA. Esse dado apresentado pelos participantes da OG aproxima do estudo realizado por Eccles et al. (1993) envolvendo 865 crianças americanas com idades compreendidas entre 7 e 10 anos, do período da escola primária, em que procurou avaliar as suas percepções de competência e valorização de atividades relacionadas a matemática, leitura, música instrumental e esportes.

As análises relacionadas à idade e ao gênero mostraram que as meninas tinham crenças e valores de competência mais elevados para as atividades musicais e para a leitura, em relação aos meninos. Os meninos mostraram crenças e valores de competência mais elevadas para atividades esportivas do que as meninas e crenças de competência para a matemática. Outros estudos realizados por Eccles e colegas (1993), Yoon (1997) e Wigfield e colegas (1997) também observaram uma maior valorização das meninas pelas atividades musicais do que os meninos.

É percebido no relato dos entrevistados que a sensação de não estar progredindo é um fator desmotivador, mas que o incentivo das famílias, dos amigos e dos professores foi muito importante para que os integrantes desistissem de sair dos projetos, como descreve Luciana:

[...] eu já pensei umas três vezes em sair do NEOJIBA por causa que eu não tava evoluindo e meus amigos: “não, bora tentar!”. Ano passado mesmo eu não ia fazer audição pra cá, pra OCA. Ia parar de tocar e meus amigos: “você vai fazer sim, nem que seja amarrada, você vai fazer!” [risos]. Meus professores também falavam. Eu não vinha mais, aí minha amiga foi me pegar lá com o pai dela: “você vai, você vai!”. Aí eu vim e aí passei! Agora é sempre assim: “Luciana vai estudar!” [comenta os amigos] (Luciana, A.N.15).

Amaral (A.N.13) revela que tem momentos que pensa em deixar o projeto, mas ao retorná-lo, sente-se motivado novamente. Para ele, a influência de amigos da escola teve um efeito desanimador em que admite muitas vezes refletir e avaliar sobre o esforço e tempo dedicados ao NEOJIBA:

[...] às vezes eu penso assim: ah, eu poderia tá em casa como qualquer um da minha escola. Às vezes eles [amigos] ficam me dizendo assim: “Pedro você é um louco, você vai pra lá [ao projeto] todo dia, não é chato não?” e tal. Às vezes eu penso assim: ah, eu poderia tá em casa agora fazendo o que quisesse no computador e jogando videogame, como qualquer um, mas [...] [risos] (Amaral, A.N.13).

Dos integrantes que saíram e depois retornaram ao projeto, os fatores intrínsecos como o interesse na aprendizagem musical, no repertório, na orquestra, no instrumento e fatores extrínsecos, como os professores e a família foram motivos relevantes. Os exemplos de Lucas (A.N.14), que saiu do projeto alegando não ter residência fixa, e Marta (A.OG.13) pela falta de tempo para estudar, mostram a influência dos fatores individuais e ambientais para retornarem ao projeto:

Ariana: E o que é que fez você querer voltar ao projeto, além do incentivo da sua avó?

Lucas: É aprender músicas novas, ler partituras. A orquestrinha, tocar com a orquestra.

Ariana: O que é que sentiu mais saudade quando estava fora do projeto?

Lucas: Do violino, dos professores (Lucas, A.N.14).

Ariana: O que mais te fez voltar ao Projecto?

Marta: Mesmo o instrumento. Gostava das aulas, gosto de aprender a tocar (Marta, A.OG.13)

Observa-se que os motivos intrínsecos e extrínsecos fizeram com que alguns dos participantes continuassem no projeto, como gostar das aulas, ter o seu próprio instrumento e em acreditar que, através do esforço, vai conseguir ser um bom músico. O valor atribuído à atividade musical, seja pelos componentes interesse intrínseco, a utilidade ou a importância da tarefa superam os custos (Eccles & Wigfield, 2002b). Esses motivos parecem justificar a permanência nos projetos.

VIII. 1.1 Opiniões dos diretores, dos coordenadores, dos professores e da assistente social dos projetos sobre a desmotivação dos participantes

VIII. 1.1.1 NEOJIBA

Segundo Ricardo Castro, a taxa de evasão no NEOJIBA é muito baixa, principalmente no núcleo central. Há um maior número de jovens interessados do que vagas disponíveis. Nos relatos dos diretores, coordenadores e monitores, alguns motivos sobre desmotivação alinham-se aos motivos apresentados pelos alunos, sendo

justificados pelo interesse em praticar outra atividade, incompatibilidade de horários e uma dedicação ao estudo do instrumento, como é o caso de integrantes que ganham bolsa para estudar fora do país. No núcleo central, Eduardo Torres (DM.N) supõe que as desistências são, no máximo, em torno de 5% a 10%. A continuação no projeto, para a coordenadora Laís (CI.N), está ligada à questão financeira e ao interesse em seguir música profissionalmente. Confrontando com o relato dos integrantes, o fator financeiro foi muito pouco mencionado entre eles. Entretanto, a decisão de seguir música profissionalmente fez com que alguns saíssem do projeto, ou estavam pensando nessa possibilidade para ter mais tempo dedicado ao instrumento.

Embora a Orquestra Juvenil da Bahia seja uma referência para as orquestras do NEOJIBA e tenha obtido sucesso em várias turnês nacional e internacional, os relatos dos coordenadores de instrumento e monitores indicam uma desmotivação no grupo. Alguns dos fatores apontados foram: carga horária elevada, tanto de ensaio, quanto de monitoria, despreparo para ensinar, distância entre o núcleo e o local onde residem e falta de concorrência com outras orquestras na Bahia.

Jhonatan (CI.N) atribui como fator determinante para gerar desmotivação de alguns membros da orquestra, a falta de concorrência, levando a acomodação. Cita exemplos de outros estados do Brasil que têm várias orquestras jovens e mais faculdades de música proporcionando um ambiente mais positivo. Em Salvador, segundo ele, tem pouca tradição de uma escola de instrumento de corda e a Juvenil é a única orquestra jovem da Bahia. Embora uma grande parte da Juvenil não tenha interesse numa profissionalização, ele diz ter aumentado no último ano a demanda de integrantes da área das cordas entrando para o curso superior de música.

O relato do monitor fundador Danilo (M.N.20) demonstrou a sua inquietação sobre a indecisão de continuar no NEOJIBA, mesmo afirmando gostar muito do projeto. Com o ingresso no bacharelado em instrumento na UFBA, tem sentindo a necessidade de dedicar mais tempo ao instrumento. No entanto, com a carga horária diária intensa no NEOJIBA, além do tempo de deslocamento de aproximadamente três horas (ida e volta) entre sua casa e o projeto, pouco tempo lhe restava para ocupar com outra atividade. Para diminuir as horas na monitoria, a bolsa reduziria o valor e ele precisava ajudar financeiramente na casa dos seus pais. Ao colocar essa questão numa reunião do projeto, diz ter sido chamado de “individualista” por estar pensando apenas nele e não no projeto e nos integrantes. E ele lança uma pergunta para a pesquisadora: “se eu cuido

deles (refere-se aos seus alunos da monitoria do NEOJIBA), quem vai cuidar de mim?”. Complementa, dizendo-se preocupado em investir nos seus estudos. Nos festivais de música que tem participado com a orquestra percebeu um nível musical muito alto em outros estados do Brasil.

A rotina diária intensa no projeto foi colocada por Ana Paulin (CO-OPE.N) como um dos principais motivos que leva os próprios pais desistirem de apoiar os filhos a continuarem na OPE, apesar de afirmar haver uma taxa de evasão muito baixa na orquestra. Entretanto, Ana relata que as famílias que têm menores condições financeiras são as que mais valorizam e perseveram no projeto. Apesar das dificuldades levantadas, esse dado é justificado pelas poucas oportunidades que lhes são oferecidas, segundo a coordenadora.

Os fatores que contribuem para a desmotivação no projeto são também percebidos em entrevistas e conversas informais de outros integrantes da orquestra. Entretanto, percebe-se que a “desmotivação” revelada para continuar na orquestra é levada por uma motivação intrínseca causada pelo interesse em dedicar mais tempo ao instrumento ou em uma outra área específica, numa busca de uma melhor perspectiva de vida pessoal e profissional. Observa-se, assim, que há um maior comprometimento dos participantes com a música quando atingem um nível mais elevado (Hallam et al., 2016). Em consonância com Cardoso (2007), a substituição dos fatores externos da motivação pelos fatores internos é determinante para a continuação da aprendizagem após o período da adolescência.

A partir da oportunidade gerada pelo projeto de conhecer outros cenários musicais através de festivais, intercâmbios no país e no exterior, novos referenciais surgem como também uma visão de mundo mais ampliada. Suas percepções, crenças e valores podem ser alargados e desenvolver sua identidade musical a partir das suas experiências (O’Neill, 2002). Dessa forma, a bolsa-auxílio e as viagens passam a não ser mais tão atrativas para os mesmos.

A falta de infraestrutura é o principal motivo para a desmotivação do aluno, segundo Ricardo. Para ele, nos núcleos onde houve uma maior evasão foi observado que as condições de trabalho não eram apropriadas. A falta de espaço físico para ensaios e para estudo é visível para a pesquisadora. Alguns integrantes estudam na parte exterior do TCA por não haver salas disponíveis, na maioria das vezes. No colégio onde são

realizadas as aulas da OPE, não há sala disponível para todos os monitores e muitas vezes as aulas são ministradas nos corredores da escola. Algumas salas são climatizadas, espaçosas e claras, mas não têm isolamento acústico. A infraestrutura é um pouco precária. No momento das entrevistas, a pesquisadora foi advertida por um integrante que teria que sair do local onde se encontrava pelo risco do teto cair.

Coordenadores de instrumento comentam que em casa muitos deles também não dispõem de espaço e alguns são proibidos de tocar pelo “barulho” provocado. O coordenador Jhonatan (CI.N) complementa afirmando que a falta de aulas muitas vezes estava relacionada à ausência de espaço físico, levando também a desistência do integrante. Outra razão apresentada é a não estimulação do desenvolvimento das capacidades dos jovens, e como consequência, há um desestímulo. Os coordenadores Obadias (CP.N) e Ana Paulin (CO-OPE.N) destacam a obrigatoriedade da frequência diária e a disciplina no projeto como um dos motivos de desmotivação do integrante. Confere assim nos relatos dos entrevistados, por se sentirem cansados e sem tempo para outras atividades. Ana acrescenta também a falta de identificação com o instrumento.

Uma estratégia utilizada por Aline (CO-OCA.N) para reverter esse quadro de desmotivação é conversar com o monitor para promover encontros e aulas individuais mais recorrentes com a finalidade de dar uma maior atenção para o integrante. Fazer rodízio nas estantes permite que eles fiquem mais estimulados para estudar, além da escolha assertiva do repertório.

Alguns problemas de aprendizagem ou psicológicos dos integrantes do Estrelas Musicais recebem suporte de uma psicóloga que exerce um trabalho voluntário, além da troca de experiências entre os próprios coordenadores e monitores. Desde 2014, o Setor de Desenvolvimento tem assumido essa função nos núcleos selecionados para esta pesquisa, procurando dar apoio aos integrantes desmotivados.

Eduardo (DM.N) comenta que manter a disciplina dos integrantes, a motivação, a conscientização da responsabilidade nos compromissos assumidos “é uma batalha diária”. No caso específico dos monitores, procura mostrar a importância do comprometimento para com os “meninos” e diz não admitir ausências sem justificativas. Havendo atrasos e faltas nos ensaios e monitorias, o valor da bolsa recebida é descontado e, na avaliação anual que existe na Orquestra Juvenil, esse ponto é levado em consideração. Quanto ao pouco tempo para dedicar ao estudo individual

reclamado pelos monitores da Juvenil, Eduardo comenta que para os integrantes que tem interesse em ser solistas, o NEOJIBA não é o lugar indicado. O descontentamento sobre a redução do valor da bolsa foi revelado por alguns monitores. Em contrapartida, na opinião deles, por causa dos trabalhos realizados nos finais de semana e concertos realizados em empresas privadas e na Orquestra Sinfônica da Bahia, deveriam receber um acréscimo na sua bolsa.

Joana Angélica (AS.N) destaca a violência da própria comunidade e a falta de estrutura familiar como um dos fatores relevantes para levar a desmotivação. O estudo da música requer muita disciplina e dedicação, e diante da situação em que se encontram, alguns procuram algo mais “leve” e parece não se adequarem.

Outro aspecto observado por Joana e também citado por alguns integrantes é que ao chegar numa determinada idade, a família exige que tenham que ganhar dinheiro e trabalhar. Além do trabalho, o ingresso na faculdade, a mudança de escola, bairro ou cidade, ou a gravidez, faz com que saiam do projeto. Há também os que não conseguem passar para a Orquestra Juvenil, e com o avanço da idade a OCA já não permite que se mantenham financeiramente. A participação em outros projetos também é salientada pela assistente social.

VIII.1.1.2 Orquestra Geração

Os professores entrevistados da OG, em consonância com o diretor musical e alguns professores do NEOJIBA compactuam com a ideia de que a maior dificuldade em sala de aula na OG é manter os alunos motivados, concentrados e com energia. Para a professora Ana Filipa (P.OG), o perfil do aluno da OG é muito “negativista e derrotista”. Observa-se que em algumas escolas o cenário de desmotivação é mais crítico do que em outras. Ana Filipa, como exemplo, considera o Núcleo de Oeiras um dos mais difíceis pelas condições sociais e econômicas dos bairros e pela pouca participação dos pais no projeto, embora esteja melhorando a cada ano. Ela acredita que a maturidade e a estabilidade adquirida pelo tempo de projeto têm obtido mais envolvimento dos pais, sobretudo dos alunos mais novos.

O perfil de desânimo dos alunos pontuado pela professora Ana Filipa parece encontrar justificativa pela existência de racismo no sistema educacional em Portugal

direcionado à população afrodescendente, apontado no estudo⁵⁵ realizado pelos sociólogos Pedro Abrantes e Cristina Roldão. O racismo entre os ciganos e os africanos e seus descendentes na área da educação no país também foi destacado pela Anistia Internacional, conforme dados publicados no jornal *on line* Angonotícias (2009). Segundo dados do Entreculturas divulgado pelo Angonotícias, concluiu que a:

A crença de que, a nível pessoal, alunos de determinada etnia são menos inteligentes, menos capazes academicamente ou culturalmente inferiores, pode constituir suporte para baixas expectativas dos professores, geralmente facilitadoras do insucesso entre alunos pertencentes a minorias (Angonotícias, 2009, 5º parágrafo).

A exclusão da comunidade cigana é um dos grandes problemas sociais enfrentados em Portugal e na Europa apontado por Costa (2015). Apesar de as comunidades onde estão instalados os núcleos da OG serem habitadas por um grande número de ciganos, há um número muito reduzido deles no projeto. Parece que as escolas e a OG não têm contribuído para incluí-los no processo de aprendizagem, gerando comportamentos excludentes e, conseqüentemente, crenças a partir de esteriótipos já consolidados pela sociedade.

O distanciamento da relação professor e aluno, a indiferença à cultura e ao interesse da comunidade são outros fatores destacados pelo músico angolano Kalaf Angelo percebido nas escolas de Portugal. E complementa: “Eles [os alunos africanos] não conseguem verbalizar o que os afasta, o que lhes desagrada. Mas a verdade é que há um certo desânimo. E isso cria algumas fricções, tanto de um lado como de outro. Da escola instituição e dos alunos africanos também” (Epalanga, 2016, 6º parágrafo). Esse ambiente escolar parece repercutir de alguma forma no contexto de aprendizagem da OG.

Sandra (CN-D.OG) considera alto o número de desistência no núcleo Damaia, que, embora não tenha dados estatísticos, supõe ser em torno de sessenta por cento. Ela justifica esse fato à mudança da família de cidade ou país e em menor escala, o desinteresse pelo projeto. Outros fatores como a falta de motivação e a preguiça são dificuldades apontadas no Núcleo Damaia: “perdem a vontade porque são assim com todas as atividades: aquilo é giro enquanto é novidade; deixa de ser novidade cansam e abandonam”. A diminuição da motivação também foi encontrada no estudo realizado

⁵⁵ Informações retiradas do artigo publicado no jornal *on line* Diário de Notícias, intitulado “Sinais de racismo institucional nas escolas portuguesas”. Recuperado em abril, 30, 2016, a partir de <<http://www.dn.pt/sociedade/interior/sinais-de-racismo-institucional-nas-escolas-portuguesas-141232.html>>

com Hallam e colegas (2016), e percebido depois de um ou três anos a partir do início da aprendizagem. No seu depoimento, Sandra dá continuidade dizendo que “às vezes desaparecem e nós temos que andar atrás deles, e tentar com que eles se mantenham na orquestra, não é fácil”. Ana Filipa (P.OG) e Sandra (CN-D.OG) acreditam que a fase da adolescência que estão atravessando muitos deles, contribua no seu comportamento.

Segundo Ana Filipa, “temos é que estar alerta, para perceber quais são, e arranjar logo uma maneira de dar a volta a isso. E exige muito mais. Eu tenho que estar a trezentos por cento para eles estarem a vinte. É mais cansativo”. Entretanto, Sandra ao comparar o Núcleo Damaia com o Núcleo mais antigo, Miguel Torga, diz que os alunos que passam por esta fase, poucos apresentam esse comportamento. E essa diferença no comportamento é atribuído por os alunos seguirem o exemplo dos que estão há mais tempo no projeto, diz a coordenadora.

Essa problemática colocada pelos professores da OG foi observada também nos estudos citados por Lamont e colegas (2003), em que os autores notaram um declínio no envolvimento de adolescentes ingleses nas atividades musicais. Este fato foi percebido principalmente no período de transição da escola primária para a secundária (Austin & Vispoel, 1998; Lamont et al., 2003; Sloboda, 2001). Boal-Palheiros e Hargreaves (2001, 2002) justificam ser o período da adolescência uma fase difícil referente à motivação para aprender, “e suas atitudes negativas e baixa motivação face à escola, em geral, podem resultar da mudança das suas crenças sobre a natureza da capacidade” (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002, p. 49).

De acordo com o resultado da pesquisa realizada por Austin e Vispoel (1998), os autores sugerem que os profissionais de música procurem aumentar as crenças atribucionais dos alunos. Nessa fase, há uma propensão dos adolescentes associarem o seu fracasso à falta de habilidade, havendo uma necessidade de estimulá-los para que acreditem que os fatores mais controláveis como o esforço, a persistência, adoção de estratégias e metacognição são determinantes nos resultados adquiridos.

A falta de rotina e de estudo são apontados por professores e coordenadores da OG como motivos de desistência dos alunos. Segundo a coordenadora, Matilde (CN-O.OG), a OG é um projeto extremamente exigente do ponto de vista de trabalho. Grande parte dos alunos não tem uma disposição para o estudo, nem para as tarefas académicas, havendo um “grande choque”. Complementa dizendo que há muitos alunos

que gostam de estar no Projeto, mas não conseguem lidar com o nível de exigência, o que é agravado quando não têm o apoio dos pais. Há uma falta de continuidade dos estudos em casa. Alguns não levam o instrumento para casa justificado pelo “barulho” provocado pelo som e também pela sobrecarga de trabalho extraescolar (desporto e artes), diz o professor Mário (P.OG). A “exigência” adotada no projeto pode ser compreendida como uma forma de exclusão ao não tentar compreender as necessidades e limitações individuais do integrante.

António (CN-A.OG) revela que no Núcleo Apelação há uma escassez de alunos. Ele aponta a atual crise do país como um dos principais motivos da saída de alunos e é mais notório nos bairros mais “problemáticos”, como o Bairro da Quinta da Fonte. As famílias estão a mudar de país. Um outro movimento que existe na comunidade é o deslocamento da família para outro bairro. A existência de atritos entre várias etnias é comum na comunidade. O coordenador comenta que as famílias nesse bairro encontram-se muito desestruturadas economicamente e ao melhorar de vida, mudam-se por não sentir adequado a sua nova realidade. Outros motivos que resultaram à saída de alunos neste Núcleo apontados pelos professores foram: mudança de escola, mudança de país e mudança de horário das aulas.

Apesar de o quadro motivacional ter melhorado na Apelação nos últimos anos, segundo o coordenador António e o professor Mário, eles afirmam ainda existir um perfil elevado de alunos que não acreditam nas suas capacidades e desistem nas primeiras dificuldades durante a aprendizagem musical.

Além da pouca crença dos alunos em relação a sua capacidade, levando a desistência diante à dificuldade, Mário (P.OG) diz que falta paciência com eles próprios durante a aprendizagem. Como influência da nossa sociedade atual, o professor explica que os alunos estão habituados a querer que os resultados aconteçam de imediato e na aprendizagem do instrumento não funciona dessa maneira, por requerer tempo. Mas acredita que o projeto tem melhorado cada vez mais nesse aspecto.

Diante da dificuldade encontrada durante a aprendizagem, os alunos reagem de forma diferente. Enquanto uns procuram ultrapassar o desafio e estudam, outros ficam desmotivados. Esse comportamento apresentado é um outro tipo de exemplo que resulta no defasamento do aluno em relação a sua turma. Os que não estudam muitas vezes não acompanham o grupo no qual estão inseridos, tendo que mudar para um grupo de

Iniciação ou Pré-infantil e acabam ficando desestimulados, fato esse também observado no NEOJIBA.

As dificuldades que surgem durante a aprendizagem do instrumento são apontadas por Sandra (CN-D.OG) como motivos de desmotivação dos alunos, e como consequência, eles retraem-se e não gostam de tocar sozinhos. António compactua com a professora, acrescentando também a não crença dos alunos sobre as suas capacidades:

Então, muitas das vezes quando nós tentamos fazer um exercício ou uma peça de um bocadinho maior dificuldade, eles veem que aquilo já é um bocadinho mais difícil do que a anterior, eles próprios já ficam desmotivados: já dizem logo que não vão conseguir, que aquilo é difícil. Mas o maior desafio é mesmo esse. É cativar os alunos, é puxar por eles, para eles perceberem que eles têm capacidades, e muitos deles têm muitas capacidades para tocar o instrumento até a nível nacional, um dia mais tarde. Então esse é um dos principais desafios estar a motivar estes alunos (António, CN-A.OG).

Os relatos dos professores convergem com o resultado dos estudos de Hallam e colegas (2016), em que foi observado que a expectativa de sucesso baixa e a não confiança nos resultados futuros pode provocar a desistência dos alunos na aprendizagem.

A solicitação de um repertório que o aluno não está apto tecnicamente para tocar é colocada por alguns professores entrevistados, como motivo de desmotivação. Quando o desafio é maior do que as capacidades dos alunos, apesar de haver muito estudo, não conseguem tocar e se frustram.

Segundo Hallam e colegas (2016), com o aumento dos conhecimentos musicais dos alunos, o repertório se torna mais difícil, exigindo assim estratégias mais eficazes para serem bem-sucedidos. Ao contrário, o que pode acontecer é a realização da atividade sem êxito, podendo apresentar impacto na sua autocracia e na sua percepção do desempenho, levando a desistir da aprendizagem musical.

Na opinião de António, a permanência dos alunos no projeto também está muito associada à presença de amigos, mas às vezes, os alunos também são influenciados pelos que não têm interesse no projeto e, por isso, acabam saindo da OG. Há situações também em que os pais retiram seus filhos do projeto por receio em diminuir o rendimento escolar, embora os diretores das escolas tenham observado que a música auxilia no desenvolvimento acadêmico (Wagner, DP.OG). Outros motivos apresentados pelos professores entrevistados que contribuem para a desistência dos alunos no projeto,

são: preferência por *playstation* e pelo esporte, mudança de escola, indisponibilidade de horários compatíveis com o da orquestra e por não gostar do instrumento.

Para reverter o quadro de desmotivação, a professora Ana Filipa acredita na melhor maneira de motivá-los fazendo com que eles percebam que são capazes de alcançar os objetivos propostos em aula e valorizar cada progresso atingido. Para isso, ela ressalta a importância em estabelecer metas e estratégias possíveis de serem alcançadas. O professor Mário compactua com essa ideia, procurando fazer que alcancem pequenos objetivos, seja em grupo (orquestra ou naipe), seja individual. Para ele, essa estratégia muda de imediato a motivação e a disciplina dos seus alunos:

Porque mesmo que seja inconsciente, eles sabem que alguma coisa fizeram bem, uma satisfação pessoal de que eles conseguiram atingir algo. Não foi muito, alguns são muito exigentes com eles próprios, então querem fazer tudo imediatamente, e pronto ficam um bocadinho perturbados porque queriam fazer mais. Mas, mesmo assim, eles percebem que ganharam algo. É com a música que eu consigo motivar. Não de outra maneira. Há pessoas que conseguem com doces, eu não sei fazer isso muito bem (Mário, P.OG).

Essa preocupação em estabelecer metas e objetivos durante a aprendizagem é também percebido no programa *El Sistema* (Tunstall, 2012). Procura-se atingir o equilíbrio entre desafios e capacidades individuais dos participantes para que os participantes sintam-se capazes, promovendo a confiança, sentimento de pertença (Tunstall, 2012) e, conseqüentemente, aumentando os níveis de autoeficácia e motivação intrínseca para continuar na atividade musical (Ames, 1992). Estes são estimulados a atingir o sucesso, sendo desafiados e capacitados como músicos de orquestra (James, 2015).

Outras estratégias utilizadas por Matilde (CN-O.OG) e por Helena (AD.OG) para reverter o quadro de desmotivação dos alunos são: tentar entender o real motivo que esteja contribuindo para este estado, entrar em contato com os pais para tentar perceber o contexto da situação e ao mesmo tempo envolver a família de forma positiva, criando uma maior aproximação ao projeto:

Tentar sempre mostrar aos pais que é importante para os alunos irem, que eles são bons no que fazem, que há todo um potencial que podem desenvolver, para os pais também ficarem motivados. Tentar que os pais também vejam concertos, para perceberem que é importante os alunos irem à escola e terem as aulas. E falar com a escola sobre a situação (Matilde, CN-O.OG).

Caso este procedimento não obtenha resultado, Matilde admite ter que haver um controle mais rígido e ter que penalizá-los: muitas vezes são castigados e não tocam em um concerto, ou não vão a estúdios, ou não fazem determinadas atividades.

Na Apelação, o grupo de alunos é pequeno e a escola não tem a própria orquestra. Esse aspecto despertou a atenção dos professores como sendo um dos motivos que estava gerando a desmotivação entre os alunos, ao ponto que eles não queriam mais frequentar as aulas individuais, apenas os estágios. Como estratégia para mudar este cenário, os professores resolveram fazer uma aula de dança em que os alunos criavam coreografia com algumas peças do repertório estudado. Helena comentou que com essa mudança o estado motivacional dos alunos mudou, apresentando um maior envolvimento durante as aulas.

VIII.2 Motivos para continuar nos projetos

A Figura 67 mostra que os participantes demonstraram uma maior motivação para continuar no projeto, relacionada aos fatores intrínsecos: 32 participantes (33,7%) mostraram *interesse na aprendizagem* (gosto de tocar e aprender o instrumento), motivo que também os levou a entrar no projeto. Em seguida, foram destacadas as categorias *interesse pela música* (12-12,6%) e *admiração pelo projeto* (8-8,4%). Nas categorias *perspectiva profissional* (11-11,6%) e *relações sociais* (estar com amigos e conhecer novas pessoas) houve empate. O *repertório* e a sensação de *bem-estar* tiveram poucas respostas.

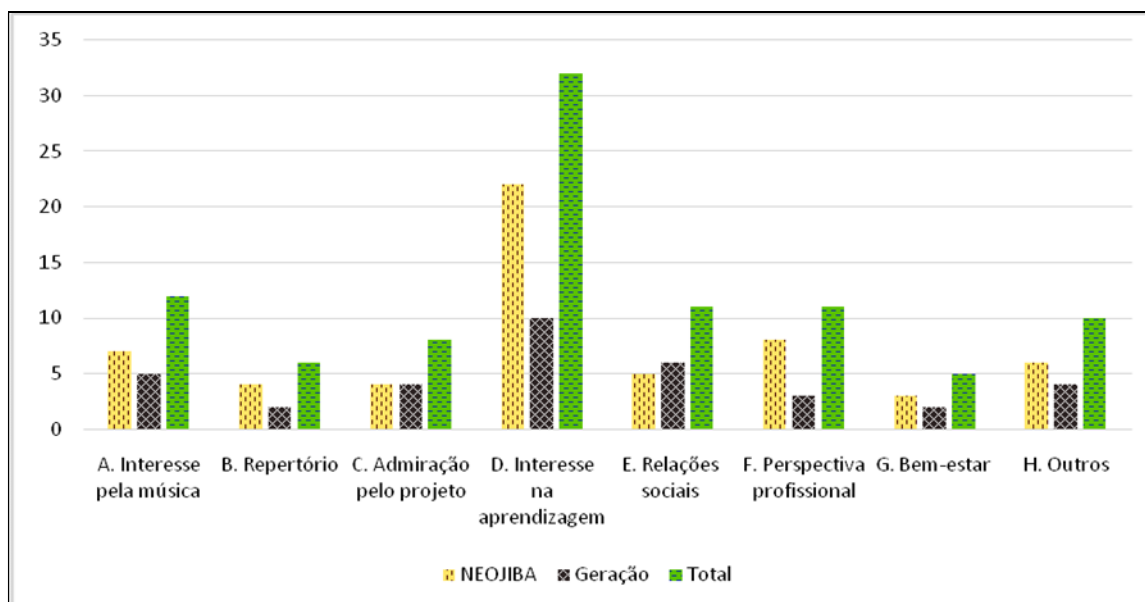


Figura 67 Motivos para continuar nos projetos

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise de cada projeto, o interesse na aprendizagem continua predominando sobre as demais categorias. No NEOJIBA, o interesse pela música aumentou e as perspectivas profissionais que não haviam surgido para entrar no projeto foram mencionadas como motivo para continuar. Na OG, o interesse pela música mantém-se importante para continuar, como também as relações sociais realizadas nos projetos com amigos e novos colegas e professores. Estes resultados sugerem efeitos positivos da participação dos jovens nos projetos, dado que estes abriram novas possibilidades de futuro e melhoria nas relações sociais.

O interesse na aprendizagem referido pelos entrevistados inclui aprender e tocar o instrumento musical, “aprender muitas coisas”, “sentimento que está crescendo e aprendendo sempre mais” e gostar de tocar o instrumento. Esse interesse é revelado pelo desejo e vontade própria, não dependendo de fatores externos. Aprender música nos projetos parece ser uma atividade por ela própria recompensadora para os integrantes, o que caracteriza um comportamento autodeterminado (Guimarães, 2009; Ryan & Deci, 2000a). Segundo Reeve (2014), a motivação dos alunos quanto mais autodeterminada, um maior esforço é atribuído às suas atividades, seguido de uma maior realização e resultados positivos. No resultado apresentado, há uma predominância de características de componentes psicológicos da meta aprender sob a meta *performance*/desempenho, havendo um interesse direcionado na aprendizagem em si (Elliott & Dweck, 1988).

José (A.N.20) diz que o que mais o motiva é “gostar de fazer música” e o NEOJIBA foi a única oportunidade, na Bahia, que teve de estudar música erudita. As oportunidades oferecidas pelo projeto, num ambiente que proporcione um vínculo afetivo, que promove o seu crescimento, bem-estar e a satisfação das suas necessidades, são evidenciadas nos relatos de Juliana e Francisco:

Aqui a gente aprende muita coisa. A gente tá se preparando pra ir pra uma orquestra maior, viajar pelo mundo, trabalhar. Aprender a ter disciplina porque muita gente entra aqui no projeto sendo indisciplinado, fica conversando muito, desobedecendo o professor. Mas aqui eles ensinam com carinho, com amor e as pessoas aprendem a ter disciplina (Juliana, A.N.13).

Olhe [risos] são vários motivos, né? Primeiro, eu acho que é porque eu tenho o dom mesmo de tocar. Eu tenho um sonho no coração, uma vontade imensa de tocar viola e o segundo é garantir o meu futuro de uma maneira mais fácil. É isso mesmo! (Francisco, A.N.14).

Percebe-se que o ambiente que satisfaz às necessidades psicológicas básicas, mais precisamente à necessidade de pertencimento e de competência pessoal, proporciona um ambiente eficaz e com uma maior integração e envolvimento entre os participantes (Guimarães, 2009; Rufini & Engelmann, 2015; Ryan & Deci, 2000a). As

experiências positivas vivenciadas nos projetos e o valor atribuído à aprendizagem musical podem influenciar a continuidade na atividade (Eccles & Wigfield, 2002b)

No relato de Beatriz (A.N.22), é possível perceber que o bem-estar proporcionado pelas atividades musicais e pelo ambiente de aprendizagem faz com que a motive a continuar: “Gosto de estar aqui. Gosto de fazer o que faço. Vou continuar com música e sinto-me bem a fazer música”. O envolvimento na atividade faz com que estimule a curiosidade, o interesse, os pensamentos positivos, além do esforço e da concentração (Skinner & Belmont, 1993).

De acordo com Hallam (2016), a motivação intrínseca é fundamental para o desenvolvimento da identidade como músico, como exemplo, o prazer em desenvolver atividades musicais como um fim em si mesmas. O estudo realizado por Condessa (2011) observou uma associação entre a formação do autoconceito e o prazer em fazer música. E o prazer pode levar a experiência de fluxo (Araújo & Pickler, 2008a). Custodero (2006) e Araújo e Pickler (2008a) mostram uma relação entre a persistência dos alunos durante a prática musical e a satisfação em realizá-la.

Estudos citados por Hallam (2016) demonstraram que instrumentistas iniciantes que focam no instrumento e no repertório estão mais motivados a continuarem os seus estudos musicais, enquanto que os menos motivados consideram a participação em grupos musicais e opinião de pais e amigos.

Outros estudos mencionados por Hallam (2016) mostram que o ambiente de aprendizagem tem um grande impacto na motivação musical dos alunos, destacando principalmente as oportunidades oferecidas, além do papel relevante do professor de instrumento. Os relatos dos participantes demonstraram ser os projetos ambientes de aprendizagem que promovem experiências positivas e desafiadoras, apresentando uma contribuição para motivá-los a continuar no projeto, como demonstra Beatriz (A.N.22). Ela relata a figura de uma professora que a fez despertar a curiosidade pela música, vencer os seus desafios e apoiá-la nos estudos musicais.

As oportunidades oferecidas no NEOJIBA motivaram-na querer aprender cada vez mais, estimulando a continuar no projeto. A experiência vivenciada na orquestra do projeto permitiu-lhe acreditar nas suas capacidades, na importância da participação de todos juntos para realizar um determinado trabalho. E essa experiência é transportada

para outros aspectos da sua vida, proporcionando o desenvolvimento do autoconceito, da autoeficácia e do sentimento de pertencimento:

Quando a gente completa o desafio e toca uma música, a gente se sente bem e aí quer mais e foi crescendo, crescendo até que consegui entrar na [Orquestra] 2 de Julho e vi que realmente é ótimo para a vida, mas como construção como motiva para mim e não como forma de trabalho. [...] quando a gente está sentado na orquestra tocando é como a gente fosse igual, todo mundo fosse igual, não que seja, né? [risos]. Mas todos fazendo parte de uma música e todos somos importantes para fazer essa música e mostra a capacidade da gente nesse grupo. Aí termina aqui, você se condiciona para você fazer em outra parte da sua vida. Pelo menos para mim foi dessa forma, eu consegui levar para outra parte da minha vida que eu também posso fazer outras coisas. Aí funciona como meu despertar, pronto! (Beatriz, A.N.22).

A sensação de progresso e a possibilidade de crescimento no ambiente de aprendizagem parecem promover o senso de autoeficácia, gerando expectativas positivas de desempenho e motivação para aprender (Bzuneck, 2009; Guimarães, 2009). E um ambiente de aprendizagem musical desafiador propicia a experiência de fluxo (Custodero, 2006).

Joaquim (A.N.18) antes de entrar no NEOJIBA participava de um outro projeto musical e estava bastante desmotivado com o violino. Entrar no NEOJIBA “foi um gás” para ele, possibilitando progredir rapidamente no instrumento. Destaca as várias oportunidades oferecidas pelo projeto, como por exemplo, ter um instrumento de boa qualidade, pois sua família não teria condição de comprá-lo, além da possibilidade de se desenvolver musicalmente e socialmente. Considera que a partir do projeto sente que está mais disciplinado e menos ansioso. Essas mudanças provocadas nos participantes é o que mais motiva Joana (M.N.18), “ver que o projeto muda muita coisa assim na vida de cada um”.

O surgimento de uma perspectiva profissional e possibilidade de mudança de vida, além do crescimento individual, foram enfatizadas nos relatos dos participantes do NEOJIBA para continuar:

Eu pretendo mudar minha vida, né? Porque assim, eu queria poder ter umas condições melhores, de poder ajudar as pessoas, de ter coisas melhores. Porque a minha família [pausa] a gente sabe o que a gente passa. Então eu acho que isso ia mudar muito (Alice, A.N.15).

Ser uma pessoa no futuro, porque aqui dá educação, disciplina e também pode dar uma boa profissão (Diogo, A. N.15).

Quero manter isso como uma profissão, como uma coisa para fazer parte da minha vida, mesmo que eu não queira como profissão, a música vai fazer parte da minha vida por causa do NEOJIBA. Então me motiva, é claro! Quero fazer música e vou continuar no NEOJIBA. O NEOJIBA tem título, o NEOJIBA tem nome aqui e fora do Brasil e isso vai pesar com certeza muito no meu currículo. Então me motiva bastante a continuar (Luciana, A.N.15).

Nos relatos acima, a admiração pelo projeto é também destacada pelos entrevistados. As oportunidades que são oferecidas, o reconhecimento no âmbito nacional, perspectivas futuras, parecem fazer aumentar a expectativa de sucesso nos integrantes. Marcos (A.N.20) acrescenta o acolhimento que é oferecido no NEOJIBA independente de classe social, respeito às diferenças como características que fizeram permanecer no projeto e tem procurado “multiplicar” essa ideia.

Segundo Hallam (2016), as metas estabelecidas pelos indivíduos determinam o seu comportamento. As metas têm influência direta nos indivíduos através da sua autopercepção, como também dos fatores ambientais. Dessa forma, no caso de os projetos proporcionarem a satisfação de suas necessidades de realização, seja através de perspectivas de aprendizagem, profissional, bem-estar, crescimento pessoal, a motivação é aumentada, seja através de um retorno social positivo pelo sucesso, pelo desempenho realizado ou pela satisfação do indivíduo.

Segundo os depoimentos, a categoria *outros* foi descrita pelos seguintes motivos para continuar no projeto: oportunidade de ter um instrumento de luthier, achar bonito tocar um instrumento, influência da família, dos professores, bons professores, ter um instrumento, os concertos e os estágios e, de forma generalizada, “tudo”.

Observa-se, dessa forma, que há uma interação entre o indivíduo e o ambiente, em que as experiências musicais e os resultados da aprendizagem promovem a autoeficácia e a autoestima que passam a ser internalizados pelo indivíduo, tornando parte da sua identidade, conforme preconiza Hallam (2016). E esse envolvimento do indivíduo com a atividade musical repercute na motivação para continuar no projeto.

VIII. 3 Aspirações profissionais dos participantes

As respostas sobre as perspectivas profissionais dos participantes foram codificadas em quatro categorias: *musicista*, *musicista e ter outra profissão*, *outra profissão e não decidiu*. Dos 57 entrevistados de ambos os projetos, 36 (63,1%) revelaram ter interesse em seguir música profissionalmente: no NEOJIBA, 22 dos 32 entrevistados (68,7%) e na OG, 14 dos 25 entrevistados (56%) manifestaram esse interesse.

As categorias seguintes no resultado geral foram: *musicista e ter outra profissão* e *outra profissão* citados por 7 (12,3%) entrevistados e *não decidiu*, por 6 (10,5%). A

categoria *outros* inclui as seguintes profissões: bailarina, biólogo, ginasta, marinheiro, jogador de futebol e trabalho na área da psicologia, mas com interesse em exercer sua profissão no NEOJIBA.

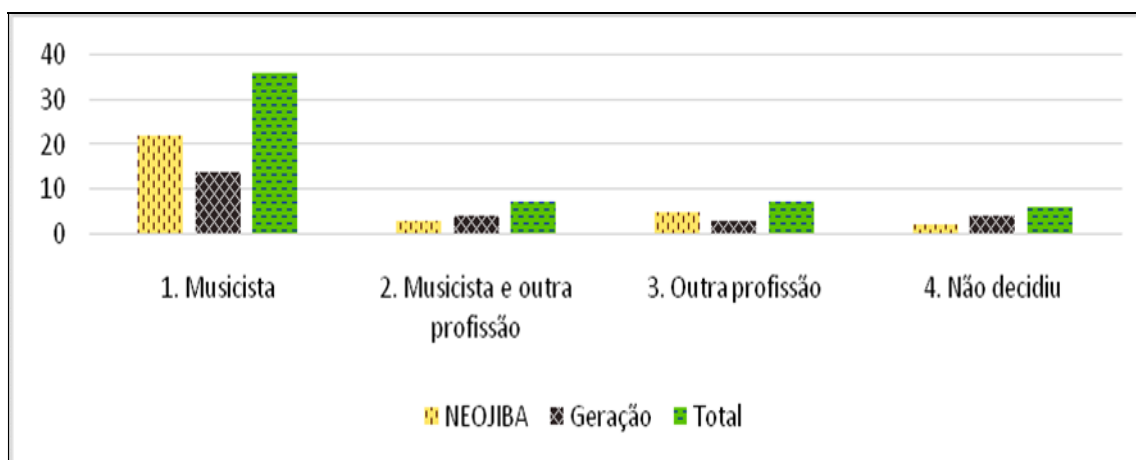


Figura 68 Perspectivas profissionais

Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, as categorias tiveram resultados diferenciados em cada projeto: No NEOJIBA, *outra profissão* (5-15,6%), *musicista e ter outra profissão* (3-9,4%) e *não decidiu* (2-6,3%). Na OG, *musicista e ter outra profissão* e *não decidiu* (4-16%) e *outra profissão* (3-10%).

A escolha pela carreira musical pode ser compreendida pela crença dos participantes na sua capacidade (Bandura, 1997; Cavalcanti, 2009a; Condessa, 2011; Nogueira, 2002; Eccles & Wigfield, 2002b; Sousa, 2003) e pela percepção de realização futura através da escolha realizada (Ivaldi & O'Neill, 2010) a partir do autoconceito positivo (Condessa, 2011; Hallam, 2016). As percepções dos indivíduos são construídas através das memórias afetivas, resultados anteriores obtidos pela realização da atividade e aprovação e expectativas de outros indivíduos (Eccles & Wigfield, 2002b).

O esforço investido para alcançar os referidos objetivos está relacionado com a sua identidade, com o seu autoconceito (Hallam, 2016), crença nas suas possibilidades (Bandura, 1997; Hallam, 2016; Nogueira, 2002) e uma maior autoeficácia (Bandura 1997; Nogueira, 2002), conforme discutido ao longo deste estudo.

A expectativa de sucesso e valor também são determinantes na escolha realizada pelos participantes, influenciando-os também na sua *performance* e na sua persistência (Eccles & Wigfield, 2002b). O valor atribuído à atividade exercida pelos participantes pode ser compreendido através de quatro componentes, segundo a perspectiva da teoria expectativa e valor (Eccles & Wigfield, 2002b; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998;

Locatelli, Bzunek & Guimarães, 2007): o interesse intrínseco, a utilidade da tarefa, a importância da tarefa e o custo para sua realização. De acordo com os relatos, o interesse intrínseco pode estar ligado ao prazer que a atividade musical proporciona; a utilidade, pelo motivo da música ser enquadrada nos seus projetos de vida futura; a importância por atender as necessidades pessoais e o custo que são os sacrifícios indispensáveis para realizar os seus objetivos (Locatelli, Bzunek & Guimarães, 2007).

Locatelli e colegas (2007) e Hallam (2006) entendem que esses componentes (valor intrínseco, interesse, importância e utilidade) têm impacto com o senso de identidade musical do indivíduo, que, como consequência, reflete no seu envolvimento com a música e nas suas perspectivas musicais futuras. As aspirações futuras voltadas para a música podem provocar mudanças no comportamento para atingir as metas almejadas (Hallam, 2016), estimulando também os processos de autorregulação (Polydoro & Azzi, 2008) e, conseqüentemente, estimulando a motivação (Hallam et al., 2016).

Essa visão de utilidade das atividades musicais com fins profissionais também foi observada no contexto de outros projetos sociais como o Guri (Hikiji, 2006). Projeto este, que, no início da sua fundação, recebeu críticas ao ser considerado uma “perda de tempo” realizar o ensino da música erudita voltado para crianças e adolescente em situação socioeconômica desfavorecida.

Nessa perspectiva, um dos principais objetivos do estudo sobre o *El Sistema* realizado por Baker (2014) foi tentar mostrar a inadequação da utilização do ensino da música erudita para esse público específico. Posicionamento contrário a esse pensamento, Hikiji (2006), autora do estudo sobre o Guri, amplia a discussão comentando sobre a pouca oportunidade da aprendizagem musical no Brasil ser disponibilizada para um público de baixa renda, ficando restrita para as classes mais privilegiadas. A autora complementa: “O acesso aos bens culturais e artísticos como um direito de todo cidadão é, ainda hoje, algo somente garantido no plano legal no Brasil, não no senso comum da população” (Hikiji, 2006, p. 66).

A fala da coordenadora Matilde (CN-O.OG) evidencia também a existência de um conceito elitista sobre a aprendizagem de música erudita existente em Portugal, gerando estranheza para algumas pessoas ao ser disponibilizada à população de bairros sociais através da OG:

Matilde: Por exemplo, no início havia pessoas [que diziam]: “Mas vocês vão dar instrumentos a miúdos de um bairro social?” Ou, por exemplo, comunidades negras numa orquestra de música clássica, não é propriamente uma realidade em Portugal. Ou, por exemplo, usar-se a música clássica para intervir em bairros sociais de ascendência africana e não, por exemplo, *workshops* de Kuduro.

[...]

Ariana E com relação à comunidade seria também essa abertura?

Matilde: É trazer os pais para fora dos seus bairros para Lisboa – que é uma coisa que muito raramente acontece. Os pais não saem do bairro. Também valorizar a relação que têm com os filhos. Muitos dos pais dizem “Nunca esperei que o meu filho conseguisse fazer isto”. Quer dizer, alterar todo este sistema de pensamento de ciclo vicioso de prática.

Dessa forma, percebe-se que os projetos como o Guri, NEOJIBA, OG são possíveis de desmistificar a música erudita e romper com (pré)conceitos ainda existentes, contribuindo para uma democratização do acesso a aprendizagem musical, mais especificamente a erudita, através de experiências significativas, podendo alcançar metas futuras de profissionalização.

Reforçando ainda essa perspectiva, diversos autores acreditam que a aprendizagem musical realizada em projetos sociais pode levar a uma profissionalização, possibilitando um maior reconhecimento e visibilidade social e uma ascendente mobilidade social nas classes menos favorecidas (Almeida, 2005; Hentschke, 2010; Hikiji, 2006; Kleber, 2006b; Penna, 2006).

Entretanto, independente da escolha profissional, o desenvolvimento de diversas habilidades e competências durante a aprendizagem nos projetos pode resultar em melhores possibilidades de empregos futuros (GCPH, 2015) e inclusão social. O estudo sobre práticas musicais em ONGs, realizado por Kleber (2014, p.95), mostra a possibilidade da aprendizagem musical em contexto de projetos sociais mudarem trajetórias de vida, ser um “divisor de águas” na vida de jovens em meio à situação de vulnerabilidade social:

Nesse sentido, o papel da música emerge como uma forma alternativa à violência, à criminalidade e ao uso das drogas, um importante elemento de formação da identidade social juvenil e uma via para que os jovens busquem alternativas que os afastem da marginalidade, da violência e da criminalidade (Kleber, 2014, p. 94).

Assim como foi percebido no NEOJIBA e na OG, as oportunidades de escolhas que os participantes dos projetos inspirados no *El Sistema* são confrontados os levam a ter diferentes caminhos a seguir, desviando, em alguns casos, de ambiente violento (Ilari, 2007; Jourdan, 2015;), seja na sua própria família ou na sua comunidade, conforme relataram os próprios participantes no capítulo VI e discutido nos capítulos IV e V sobre o contexto de cada projeto.

A imersão na música pode mudar referências e tirar o foco de alternativas oferecidas em suas comunidades, muitas vezes mais atraentes pelo retorno financeiro e pela ascensão social imediata, mas trazendo consequências maléficas para o indivíduo, como é o caso do narcotráfico. Os projetos são oportunidades surgidas na vida dos participantes, que, em sua grande parte, têm seus direitos sociais negados e/ou que se encontram à margem da sociedade. “A pobreza contribui para a violência, não que o pobre seja mau, mas é embrutecido pelo não ter” (Espinheira, 2004 citado em Santos & Gomes, 2008, p. 108).

Conforme constatado no relato dos músicos Cidinho e Doca⁵⁶, muitas vezes a referência de sucesso para as crianças que vivem em ambiente onde a violência é predominante são pessoas envolvidas no crime, consideradas “herói”. A morte⁵⁷ do violinista, integrante de um projeto social de referência em Recife-PE/ Brasil, ocasionada pelo tráfico de drogas sinaliza o desafio de envolver e sustentar a motivação dos participantes ao ponto de ultrapassar as adversidades encontradas nos contextos em que se encontram.

Um estudo realizado pelo sociólogo Marcos Rolim⁵⁸ com jovens pobres e residentes numa mesma comunidade no Brasil concluiu que àqueles ligados à criminalidade estavam associados à evasão escolar e ao envolvimento de grupos associados à violência. Esses dados apresentados evidenciam a importância de um ambiente de aprendizagem significativo que proporcione um envolvimento nos alunos, vínculo afetivo, segurança, mudanças das suas crenças negativas e construção de novas perspectivas de vida futura. Pelos dados apresentados neste estudo, parece que os projetos NEOJIBA e OG tem contribuído para alcançar esses objetivos.

No relatório em que avaliou o impacto do programa Big Noise nos participantes, nas famílias e na comunidade geral de Raploch e Govanhill do Sistema Scotland, também foi destacado o desenvolvimento de habilidades diversas e maior frequência e

⁵⁶ Informações retiradas do artigo intitulado “Educação ainda está distante da favela, diz autor do ‘Rap da felicidade’ publicado em 30/06/2016 pela revista Galileu. Recuperado em dezembro, 20, 2016, a partir de <<http://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/06/educacao-ainda-esta-distante-da-favela-diz-autor-do-rap-da-felicidade.html>>

⁵⁷ Informações retiradas do artigo intitulado “O trágico fim do jovem que tocava violino”, publicado no Diário de Pernambuco em 03/08/2016. Recuperado em dezembro, 22, 2016, a partir de <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2016/08/03/interna_politica,658285/editorial-o-tragico-fim-do-jovem-que-tocava-violino.shtml>

⁵⁸ Informações retiradas do artigo intitulado “Pesquisa identifica evasão escolar na raiz da violência extrema no Brasil” publicado na BBC Brasil em 28/06/2017. Recuperado em maio, 29, 2017, a partir de <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40006165?ocid=socialflow_facebook>

desempenho nas atividades escolares e aspirações futuras (GCPH, 2015). Outras características destacadas foram um maior envolvimento na aprendizagem vinculado à realização, melhoria na linguagem, na confiança e no orgulho e construção de relações para toda a vida. O relatório conclui que há mudança na vida dos participantes em diversos aspectos, a partir dos projetos:

A curto prazo, isto desenvolve a criatividade dos participantes, adaptabilidade, resolução de problemas e tomada de decisões, trabalho em equipa, colaboração e habilidades de cooperação e sua auto-disciplina e controle. Prevê-se que, a longo prazo, empregabilidade e emprego (e outros) podem ser melhorados (GCPH, 2015, p.8, tradução da pesquisadora⁵⁹).

Ao contrário do sistema educacional tradicional que costuma “rotular” os alunos, definindo alguns como “sem solução”, Hosana (CN-EM.N) observa que na aprendizagem da música em projetos sociais há uma “revolução silenciosa”. Acredita numa transformação visível na vida dos integrantes, como também no desenvolvimento de suas competências acadêmicas. Essa visão de transformação social através da educação musical é um dos principais objetivos do *El Sistema* (Tunstall, 2012; Uy, 2012).

Apesar de o interesse em seguir uma carreira musical ser predominante entre os entrevistados, uma outra parte não mostra grandes pretensões musicais. Desse modo, gerir no projeto os diferentes interesses individuais parece ser uma tarefa difícil. O primeiro grupo, voltado para a profissionalização, tem necessidade de aulas de instrumento mais frequentes, como também mais tempo dedicado ao estudo. Sentem-se “presos” ao projeto muitas vezes por não terem recursos financeiros para comprar seu próprio instrumento.

Embora os projetos não terem como objetivo a profissionalização, é importante um olhar também nessa direção para que os participantes foquem nos seus objetivos, desenvolvendo suas capacidades a fim de que possam concorrer no mercado de trabalho e evitar frustrações futuras. Por outro lado, com o nível de dedicação exigido nos projetos, especificamente no NEOJIBA, os que almejam ter outra profissão (jogador de futebol, marinho, ator, dançarino, conforme citado) não têm tempo para desenvolver a sua atividade preferida, pois os horários dos projetos não permitem que exerçam as duas atividades. Apesar de afirmarem estar no projeto por vontade própria, um

⁵⁹ In the short term this develops participants’ creativity, adaptability, problem-solving and decision-making skills, team working, collaboration and cooperation skills and their self-discipline and control. It is anticipated that over the long term, employability and employment outcomes (and others) may be enhanced.

entrevistado da OG revelou que seu professor tinha dito que ao sair do projeto, não podia voltar, embora a pesquisadora tenha sabido de casos de integrantes que retornaram ao projeto, sem problemas.

O sonho de sair do país para estudar o instrumento foi um aspecto comentado em ambos os projetos, tendo-se já concretizado com alguns participantes do NEOJIBA e da OG. Para alguns participantes da OG, percebe-se não ser muito viável a possibilidade de seguir uma carreira musical em Portugal. No seu depoimento, Valmira questiona sobre o assunto:

Valmira:[...] a maior parte das pessoas quando crescerem querem ser músicos, mas não sabem se vão conseguir e é essa a dúvida que todos nós temos com a orquestra e com a música, porque é um bocadinho esquisito nós querermos ser coisas e não podermos.

Ariana: Mas acredita que pode ser uma boa violinista?

Valmira: Eu acredito e meu lema de sempre é: nada é impossível se acreditar que sou capaz. (Valmira, A.OG.11).

A necessidade de escolher uma outra profissão além da música é colocada por uma parte dos entrevistados pelo fato de não se sentirem seguros com o que a profissão de músico pode oferecer financeiramente. Como exprime Luciana (A.N.15), “a música é uma coisa complicada para se viver”. Apesar de querer continuar na música, acha importante ter também uma outra “alternativa” para “dar o sustento”.

Telmo (M.OG.18) tem uma perspectiva diferente. Diz querer ser um “grande contrabaixista” e acredita que é possível desenvolver bem o instrumento sem precisar ir para o exterior, colocando sua confiança nas suas capacidades e esforço: “basta acreditar e estudar”. E complementa falando da sua experiência vivenciada no próprio projeto:

É o que o Projeto faz acreditamos que podemos ser bons. Agora estivemos com uns quantos maestros que nos mostraram exatamente isso: trabalho árduo, sim senhor. Por exemplo, o Ulysses, o maestro [venezuelano] que esteve aí a trabalhar conosco recentemente. E é o que nos transmitem: se não houver trabalho não vamos ter frutos. Se não trabalhamos, como é que queremos ter frutos de uma coisa que não existe? Temos que trabalhar para podermos chegar a algum ponto. E é acreditando! Mesmo que a peça seja difícil, não é impossível, não é?

A trajetória percorrida por Telmo desde que iniciou no projeto é de concretização de suas metas e objetivos traçados, pois foi integrante da Orquestra Metropolitana e atualmente é aluno da Escola Superior de Música de Lisboa. Suas conquistas fazem convencer de serem atribuídas pela crença nas suas capacidades, na possibilidade de atingir sucesso futuro através do seu esforço e da motivação pela aprendizagem musical.

Alguns entrevistados do NEOJIBA e da OG expressaram interesse em depois de aprofundar seus conhecimentos, retornar ao projeto para trabalhar na área da música ou em outra área. Em alguns relatos, a retribuição do apoio recebido nos projetos foi evidenciada. Por exemplo, Beatriz (A.N.22) pretende retornar ao NEOJIBA exercendo sua profissão na área de psicologia, que está cursando na faculdade. No seu depoimento, ela fala da importância do projeto continuar a crescer e destaca a relevância dos funcionários que integram a administração do projeto conhecerem a realidade dos participantes. No período em que esteve na monitoria do setor administrativo, ela comenta sobre sua contribuição no setor, atribuída a sua vivência diária na comunidade onde está inserida grande parte dos participantes:

É que eu consiga ver o projeto em todo lugar, como se fosse uma escola, mas com muita qualidade. Se eu puder contribuir na forma da administração! O engraçado é que na administração fica outras pessoas muitas vezes que não tem nada a ver com a música e querem gerir o NEOJIBA como se fosse uma outra empresa, e não é assim, né? Por mais besta que eu seja, a gente estava fazendo os crachás da gente, e a pessoa que estava na frente queria fazer apenas para funcionário. E eu disse: faz para todo mundo, faz para os integrantes, mas bota o RG [documento de identificação] atrás. Porque eles não queriam colocar o RG atrás! E eu disse que tinha gente da orquestra que mora em situação de lugar de risco e às vezes a polícia pergunta para você: cadê sua carteira de trabalho? Você não tem, só tem o crachá. Então as pessoas de lá não sabiam disso, mas eu tenho a convivência com a orquestra e com o dia-a-dia e de uma forma indireta, ajuda também (Beatriz, A.N.22).

Esse espaço para que os próprios integrantes possam contribuir de alguma forma no projeto, dando aulas ou trabalhando em outros setores do projeto, faz com que ganhem experiência para exercerem suas profissões futuras, oferecendo ferramentas para seguirem os seus próprios caminhos. Além disso, parece promover também uma maior autoconfiança e o empoderamento de suas capacidades e uma maior sensação de pertencimento ao projeto.

O depoimento do professor Vitor Vieira relata que uma das coisas que mais o impressionou ao iniciar o seu trabalho na OG foi encontrar crianças e adolescentes com grandes capacidades e sem terem perspectiva de vida. Atualmente, ele observa um outro cenário entre os participantes:

[...] é uma sensação muito boa ver o percurso deles e pensar que se não fosse essa oportunidade, se calhar chegavam a essa altura e nem sequer sabiam o que que era uma orquestra, nem sequer sabiam o que era um violino, um violoncelo, um contrabaixo. E agora temos alunos já a fazer sua carreira, a seguir o seu caminho (Vitor Vieira⁶⁰).

⁶⁰ Depoimento disponível em 5 de julho de 2016, em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JWyDlAZoLkk>>

VIII.3.1 Apoio dos professores, da família e dos projetos sobre a decisão de ser músico

O total dos 43 respondentes à pergunta “se recebem apoio dos professores e da família sobre a decisão de ser músico” inclui apenas os que revelaram o desejo de seguir a carreira musical. A maioria dos participantes, totalizando a quantidade de 37 (22-N; 15-OG), recebe apoio dos professores e familiares sobre a decisão de ser músico. Cinco respostas (2-N; 3-OG) indicam apoio apenas da família e uma do NEOJIBA não refere estes apoios, dado que os professores e as famílias não tem conhecimento da decisão.

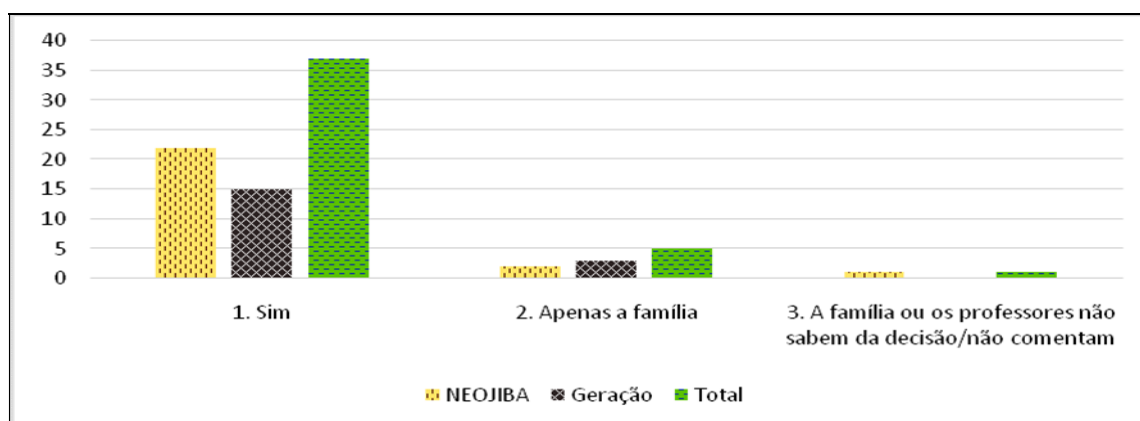


Figura 69 Apoio dos professores e da família sobre a decisão de ser músico

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns relatos demonstram que o apoio dos pais aconteceu quando a dedicação e o compromisso pelo projeto foram evidenciados no comportamento dos participantes. Íris (A.N.18) explicou que, quando entrou no projeto, os seus pais faziam muitos “questionamentos” sobre a sua perspectiva na música, aconselhando-a a “procurar um trabalho de futuro”. O prazer, o entusiasmo e a satisfação manifestados pela experiência musical são fatores que contribuem para que a família ofereça o seu apoio, reforçando a motivação (Hallam, 2013).

Numa perspectiva mais alargada, os pais de Manuel (A.OG.12) veem a carreira musical como um contributo para o futuro do seu o filho:

Eles [os pais] dizem que eu ser violinista pode me ajudar na vida, que eu vou aprendendo muitas coisas e posso conhecer mais pessoas que me podem ajudar no futuro. E também eu posso ajudar, por exemplo, eu posso ser médico e também ser violino, por causa de eu não ter muito dinheiro. Nós não temos muito dinheiro, então ser médico e violino pode ajudar a ter mais dinheiro (Manuel, A.OG.12).

Dos 43 entrevistados que responderam ter interesse em seguir a carreira profissional na música, 36 deles afirmaram que os projetos contribuem para a sua decisão, 22 foram do NEOJIBA e 14 da OG. Apenas um integrante do NEOJIBA

respondeu negativamente. Seis respondentes foram omissos, dois do NEOJIBA e quatro da OG.

Para Marcos (A.N.20), o NEOJIBA ofereceu-lhe a oportunidade única na sua vida de ter aulas com professores renomados no país e no exterior, que considera ser uma mais-valia do projeto. Flávia (A.OG.14) diz que foi na OG que encontrou identificação com uma atividade realizada: “porque se não fosse isto, não via qualquer outra saída. Não acho piada a mais nada! É a única coisa que eu gosto de fazer realmente!”. Íris (A.N.18) considera o NEOJIBA uma das suas maiores “referências”, acentuando que já foi a maior, talvez a própria experiência no projeto tenha alargado os seus horizontes.

A contribuição da OG para Valmira (A.OG.11) está relacionada com a possibilidade de utilizar instrumentos gratuitamente e receber incentivo dos professores:

Contribui e muito! Porque nas outras orquestras alguns têm que pagar os instrumentos e isso tudo, agora nessa orquestra há pessoas que não podem comprar o instrumento, os professores dão, emprestam e depois vão incentivando nós a tocar (Valmira, A.OG.11).

Para a coordenadora Hosana (CN-EM.N), a mais-valia do projeto tem refletido no interesse crescente das famílias das comunidades em colocar os seus filhos para aprender música. Para ela, entrar no NEOJIBA significa oportunidade de trabalho futuro e distanciamento do mundo do tráfico e da violência muito presente na comunidade. O bairro onde está instalado o Núcleo Estrelas Musicais, conhecido pelo estigma da violência, passa a ser identificado por ter crianças e jovens que tocam instrumento, diz a coordenadora.

VIII.3.2 Perspectiva dos diretores e dos coordenadores dos projetos

Assim como no NEOJIBA, o objetivo do projeto OG não está na formação profissional dos participantes, mas no seu desenvolvimento humano. Entretanto, o resultado dos dados apresentados nesta pesquisa evidenciou interesse de uma grande parte deles em seguir a carreira musical.

Para Ricardo Castro (DGA.N), os participantes ainda não têm consciência do que seja uma carreira profissional e o trabalho realizado por uma orquestra sinfônica no modelo convencional. O projeto, segundo o diretor, tem uma visão contrária a esse modelo e procura valorizar o comprometimento social no trabalho realizado.

Complementa reconhecendo a dificuldade dos jovens em entrar no mercado de trabalho da música erudita e que a orquestra sinfônica é um “modelo falido”. Ricardo Castro faz referência a orquestras na Europa e Estados Unidos que têm tido suas vagas reduzidas e que a carreira solista, que muitos almejam no projeto, reconhece ser um espaço bastante restrito. Entretanto, afirma que o NEOJIBA mostra que há “novos caminhos para o ser humano por meio da música”, havendo apoio de oportunidade de bolsas de estudo e de viagens para “experimentar desse mundo tradicional que está aí ainda”.

O diretor musical Eduardo Torres (DM.N) tem uma perspectiva que o mercado de trabalho na Bahia possa absorver todos os que têm interesse em seguir a música como profissão. O NEOJIBA tem ampliado muito e, como meta, procura que todo o estado da Bahia seja incluso, conclui o diretor musical. Entretanto, afirma que para os integrantes que pretendem ter uma maior dedicação ao estudo do instrumento, almejando uma carreira solo, o projeto não é o lugar mais indicado.

Em relação ao campo de trabalho musical oferecido em Portugal, Matilde (CN-O.OG) tem uma perspectiva positiva. Comparando com outras áreas profissionais, a música oferece possibilidades dentro do projeto, como também em outras instituições públicas e privadas. Além de darem aulas, os alunos têm alternativas de tocar em casamentos e fazer gravação com músicos populares. A coordenadora Sandra (CN-D.OG) tem um olhar mais pessimista em relação ao trabalho futuro em orquestra profissional no país: “O meu sonho também era ser músico de orquestra e também não consegui entrar numa orquestra. [...] E as que há (orquestras), estão cheias, e só daqui a dez ou vinte anos é que vão começando a ser reformadas as pessoas”. Mas acredita no crescimento do projeto, sendo os alunos hoje os futuros professores do projeto, como já acontece no *El Sistema*. Acredita que “eles vão ser professores melhores do que nós, porque eles cresceram neste meio”.

Entretanto, uma problemática identificada em alguns casos se refere aos que querem seguir carreira musical e apresentam possíveis lacunas na formação em virtude de ambos os projetos enfatizarem a prática orquestral. Esta dificuldade parece ser evidenciada quando os alunos dão continuidade aos estudos em outras instituições, podendo gerar frustração e desmotivação em relação ao seu futuro profissional. Nos projetos, foi percebido que alguns participantes têm uma expectativa superior à realidade encontrada fora do projeto. Uma alternativa para os que queiram seguir os estudos superiores em música seria os projetos oferecerem mais tempo nas aulas

individuais para trabalhar questões mais amplas do desenvolvimento do instrumento, facilitando a entrada e a continuidade dos alunos nas escolas superiores e profissionais e uma maior preparação para as exigências de mercado.

Wagner Diniz (DP.OG) relata que o perfil dos alunos da OG é desenvolver sua formação mais num curso profissionalizante, do que num curso normal. Reconhece que há uma deficiência na formação musical, mas em relação ao instrumento estão equiparados, ou talvez acima do nível dos alunos das escolas especializadas de música.

Tanto em Portugal como no Brasil, mais especificamente em Salvador, o mercado de trabalho é limitado, pois há poucas orquestras. Algumas questões são pertinentes para esse estudo, a partir dos dados apresentados: diante da proteção que os participantes recebem nos projetos, estarão eles preparados psicologicamente para entrar no mundo competitivo encontrado fora do projeto? Até que ponto os participantes não estarão “vulneráveis” e “desprotegidos” diante desse novo quadro?

Na fala do monitor Telmo (M.OG.18), é possível perceber o seu estranhamento em relação à competitividade e à dificuldade em criar vínculos de amizade ao dar continuar aos seus estudos musicais numa escola profissionalizante:

Tenho poucos amigos fora do Projeto. Agora os amigos que eu tenho são mais do Projeto [Orquestra Geração]. Na Escola [Metropolitana] já é mais competição, porque o mundo da música é muito chato nesse aspeto. Porque “Eu tenho que ser melhor do que tu, porque depois vamos fazer provas para uma orquestra e eu tenho que entrar e tenho que ser melhor do que tu, ponto final.” E é mais complicado [...] É outro [o ambiente], é completamente diferente, é um mundo mais profissional. É o nosso trabalho. Aqui na Orquestra Geração nós temos que ter mais amizade, nós temos que ter união uns com os outros, fazer música juntos. E mesmo a tocar, é completamente diferente em qualquer orquestra, mesmo na orquestra do Ensino Superior. Também nota-se claramente isso (Telmo, M.OG.18).

A professora Teresa (P.OG), que ministra aulas na OG e na Orquestra Metropolitana de Lisboa, considera que os alunos da OG sentem uma grande dificuldade de adaptação ao entrar na Metropolitana. Além de haver uma deficiência na formação musical, o novo “ambiente” exige que eles sejam mais independentes:

Eles ali [na Metropolitana] andam um bocadinho mais por eles próprios. Enquanto aqui, eles andam sempre de mão dada connosco, sempre ao colo. E depois essa diferença [...] eles notam um bocadinho o desapego. Mas nós depois perguntamos sempre como é que eles estão e andamos sempre em cima, também (Teresa, P.OG).

A professora comenta que com o tempo, os alunos ultrapassam as dificuldades e conseguem atingir bons resultados. Entretanto, ela cita o caso de uma aluna que alcançou excelente nota no teste seletivo, mas não conseguiu adaptar-se, saindo da

instituição. Assim como outros alunos, a referida aluna continua a participar de alguns estágios, mesmo efetivamente não fazendo mais parte do projeto.

Nas entrevistas realizadas com coordenadores, monitores e integrantes, a autora percebe que a partir dos projetos, vários caminhos estão sendo trilhados pelos integrantes. No NEOJIBA, dos que optaram em seguir a carreira musical, uns foram encaminhados para os cursos de música da UFBA ou da UCSAL e outros procuraram capacitar nos demais estados do país. Segundo Ricardo, dois terços dos alunos que entram em cursos superiores de música na Bahia foram integrantes do NEOJIBA, sendo estes procedentes de vários bairros periféricos de Salvador (Castro, 2017).

Diversas oportunidades surgiram para tocar a partir do projeto, como na Orquestra Sinfônica da Bahia, festivais pelo país, turnês nacionais e internacionais, casamentos, gravações e formação de grupos diversos, não necessariamente de música erudita. Vários integrantes fundadores do projeto também têm exercido a função de monitoria nos núcleos do NEOJIBA. Relatos dos entrevistados registraram também o despertar de outras habilidades a partir das experiências no projeto.

Na OG, os participantes com o objetivo de seguir carreira, a partir do décimo ano, geralmente são direcionados para a Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa ou para a Escola Profissional Metropolitana, onde são submetidos a testes. Ao finalizar o curso, que tem duração aproximada de três anos, os alunos terão desenvolvido competências para ingressar numa carreira profissional como instrumentistas ou prosseguir a sua formação de nível superior. A OG procura apoiar estes alunos através de bolsas de estudos e na compra de instrumentos, para que tenham uma melhor estrutura no início dos estudos. Por meio do sistema de microcrédito, o dinheiro é emprestado na condição de o aluno frequentar um curso de formação profissional.

Posteriormente, o dinheiro é devolvido, podendo as prestações serem substituídas na forma de trabalho no próprio projeto, como monitores. Entretanto, o diretor geral da OG Wagner (DP.OG) diz que o projeto não pode substituir uma entidade trabalhadora, embora dê preferência que estes músicos retornem para trabalhar na OG porque já conhecem o tipo de trabalho implementado. Para Helena (AD.OG), a OG procura apoiar também os alunos que não têm perspectiva de seguir a carreira voltada para música erudita, mas que desejam desenvolver projetos com grupos

musicais em diferentes estilos. Nessa perspectiva, Gregory (2013) expressa a importância da educação musical está conectada com as necessidades individuais dos jovens e oferecer oportunidades para alargar sua cultura musical através de diferentes estilos e gêneros, de forma colaborativa e criativa.

Na OG, é destaque uma ex-integrante contrabaixista que iniciou seus estudos em um núcleo considerado “um dos mais difíceis” e conseguiu ser aprovada para ingressar no Conservatório de Haia, na Holanda. No NEOJIBA, uma violista que participou durante seis anos no projeto, ganhou uma bolsa de estudo na Academia da Filarmônica de Berlim.

Araújo (2016, p. 313) questiona se realmente há resultados positivos a respeito do “recrutamento” de jovens de situação desfavorecida para a formação musical erudita, ou estariam dando continuidade, de forma precária, às ideias de “domestificação social da classe trabalhadora”. Os depoimentos e argumentos apresentados neste estudo mostram que, embora haja algumas deficiências a serem solucionadas nesse contexto de ensino, é possível obter resultados positivos, promovendo nos envolvidos o desenvolvimento individual e social, além das habilidades musicais, uma formação como cidadãos, perspectivas futuras e um melhor bem-estar em suas vidas.

CONCLUSÃO

Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, gêneros, classes e castas, vemos o mundo injusto e cruel. Temos a obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida, [...].
(Augusto Boal)⁶¹

Os dados desta pesquisa procuraram fornecer informações sobre a motivação e o envolvimento dos participantes durante o processo de aprendizagem musical dos projetos sociais NEOJIBA, no Brasil e Orquestra Geração, em Portugal. A compreensão da motivação na aprendizagem musical está voltada para um ensino mais centrado no aluno, conectado com as suas necessidades, seus desejos e suas aspirações articulados ao seu contexto sociocultural. A partir de uma perspectiva transdisciplinar, este estudo procurou dialogar com as áreas da psicologia da educação, educação, educação social, educação musical e psicologia da música a fim de melhor compreender a motivação no contexto dos projetos sociais selecionados.

Os resultados desta investigação indicam que a grande maioria das crianças e dos jovens entrevistados sente-se motivada, competente no instrumento que toca e envolvida na aprendizagem. Os dados apresentados mostram uma intensa interação entre as características individuais (crenças, metas, autoconceito e comportamento) e ambientais (professores, pares, família e projetos) que influenciam na motivação durante o processo de aprendizagem, conforme preconiza o modelo de motivação em música de Hallam, adotado para este estudo.

A investigação reafirmou o papel relevante do professor e/ou monitor na motivação do aluno. Apesar da perspectiva positiva dos alunos em relação ao seu professor e a pedagogia adotada, o depoimento dos professores, monitores e coordenadores evidenciam a necessidade de uma formação profissional mais ampla direcionada para atuarem nesse contexto. A falta de preparo do professor para lidar com situações adversas que enfrentam no cotidiano dos projetos podem repercutir na motivação e no envolvimento dos alunos. Uma grande parte dos professores entrevistados tem formação de acordo com o modelo tradicional de ensino, com o foco na *performance* e com pouca experiência no ensino coletivo. Observa-se que, partir da

⁶¹ Trecho de uma fala de Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, proferida na sede da UNESCO em Paris, no momento em que foi nomeado Embaixador Mundial do Teatro pela UNESCO. (Boal citado em Santos, 2015, p.151).

prática e da autorreflexão das suas atividades docentes desenvolvidas nos projetos, estratégias foram desenvolvidas.

O componente afetivo presente na relação entre professor e aluno teve uma forte influência no envolvimento dos alunos durante o processo da aprendizagem musical, independente da nacionalidade. A função do professor é exercida não apenas como educador musical, mas como um membro familiar. No exemplo do NEOJIBA, os monitores, apesar de terem pouca formação musical, apresentam uma relação mais aproximada e de identificação para com os alunos ocasionando uma maior motivação. Este pode ser um dos motivos que contribuem para um índice menor de desistência no NEOJIBA. O professor e o monitor são referências a seguir para alguns dos alunos. A grande rotatividade entre professores e monitores em ambos os projetos levou a uma instabilidade emocional sentida por alguns dos entrevistados e a um prejuízo no seu desenvolvimento no instrumento.

O professor também apresentou um papel fundamental para aumentar as crenças de capacidade dos alunos, criando assim expectativas elevadas de sucesso, desenvolvendo e sustentando a motivação para aprender música. A motivação e a necessidade de superação são transmitidas pelos professores diante os momentos de dificuldade e frustração apresentados pelos alunos. Algumas características da pedagogia musical adotada foram consideradas relevantes, como: potencializar e evidenciar os aspectos positivos do desenvolvimento dos alunos, sinalizar o seu crescimento, apesar dos erros cometidos, mostrar estratégias claras e eficazes e transmitir *feedback* construtivo que assim possam contribuir na sua aprendizagem.

Os entrevistados, em sua maioria, valorizam os ensinamentos transmitidos pelos seus professores, monitores e maestros. Os alunos são “desafiados” a atingir o seu melhor, tanto nas aulas como nos ensaios de orquestra, o que parece contribuir para o envolvimento durante as atividades musicais. O esforço, a resiliência e a persistência são desenvolvidos e enfatizados para atingir resultados positivos. Ao serem estimulados os fatores intrínsecos de motivação, os alunos ficam mais propensos a investir mais tempo e esforço necessários para aprender o instrumento.

Os depoimentos dos participantes mostraram uma valorização da família na sua participação no projeto e a crença nas suas capacidades. O projeto permitiu para alguns uma maior interação familiar e sentimentos positivos como autoestima elevada, orgulho

e afeto, além do fortalecimento das crenças de autoeficácia e promoção do bem-estar. O apoio e o incentivo verbal da família pareceram ser muito importantes para a permanência nos projetos, muito embora alguns participantes tenham relatado que a motivação intrínseca em participar foi maior do que o apoio que receberam da família.

A relação entre os pares demonstrou ser boa entre os alunos entrevistados. A influência deles foi destacada com relação ao suporte emocional, encorajamento nos momentos de dificuldades, partilha de conhecimentos, incentivo nos estudos e no prazer em fazer música em conjunto. A experiência vicária é um aspecto que promove a aprendizagem, pois ao observar o outro, é criado muitas vezes um referencial a se seguir.

A partir das entrevistas e dos contatos presenciais pude perceber, em uma grande parte dos alunos, uma forte relação com os projetos. Para alguns, estar no projeto significa uma posição de *status*, pois se sentem privilegiados e consideram isso uma oportunidade única de mudança nas suas vidas. Pelas poucas oportunidades que lhes são oferecidas na vida, parece que pertencer ao projeto passa a ser ainda mais valorizado por eles, tornando a função do professor ainda mais importante nesse contexto de aprendizagem. Esse reconhecimento foi também percebido durante as conversas informais com os familiares dos alunos.

Os projetos parecem proporcionar a satisfação de suas necessidades de realização, numa perspectiva de aprendizagem, profissional, de crescimento pessoal, vínculos afetivos e bem-estar. As experiências positivas vivenciadas, a utilidade e o valor atribuídos à aprendizagem musical parecem ter influenciado na continuidade deles nos projetos. A escolha pela carreira musical por uma maioria dos entrevistados pode ser compreendida pela crença dos participantes na sua capacidade e pela valorização das atividades desenvolvidas nos projetos.

O resultado adquirido através de ensaios intensos e muitas vezes exaustivos parece compensar o esforço para muitos deles. Entretanto, se faz necessário o professor estar atento às reais necessidades do aluno para promover ações que respeitem os seus interesses e limitações para aprender e incluam a participação de todos. Embora este estudo não tenha se voltado para aqueles alunos que desistiram do projeto, observou-se que um nível de exigência elevado e sem um apoio necessário poderá contribuir para a frustração e desmotivação do aluno que precise de uma maior atenção e que apresente

uma maior dificuldade de integração nos projetos, nos aspectos social, musical e emocional. Apesar de a excelência musical ser um dos objetivos não apenas dos projetos, mas almejado por muitos deles, não pode ser motivo para exclusão dos que não possuem essa meta. Entretanto, se faz necessário oferecer outras estratégias articuladas com os objetivos musicais e também sociais.

Em ambos os projetos há uma predominância da música erudita ocidental. Uma grande maioria dos alunos participantes tinha pouco ou nenhum conhecimento desse estilo musical. No entanto, isso não impediu que se envolvessem e sentissem motivados em tocar o repertório, mesmo não fazendo parte da sua cultura musical. Observa-se que o repertório pode promover a motivação intrínseca, a experiência de êxito, favorecendo emoções positivas, principalmente se for compatível com as capacidades dos alunos e oferecer desafios a alcançar. As características como o caráter e a contextualização das peças interpretadas foram destacadas como forma de envolvê-los.

O repertório voltado para a própria cultura dos participantes também é adotado no NEOJIBA e na OG. Os dados mostram uma grande motivação em tocar músicas já conhecidas e que fazem parte do seu universo musical. Desta forma, ao valorizarem esse repertório, os projetos implicam em uma maior motivação dos participantes. Durante a aprendizagem, essa estratégia parece promover um maior diálogo, envolvimento e respeito aos conhecimentos trazidos pelos alunos.

Os projetos promovem a democratização da música erudita, que se encontra ainda restrita a uma pequena parte da sociedade. A vivência e o significado da prática musical parecem ser diferentes para os participantes. Entretanto, é notório observar um conhecimento mais alargado da cultura musical dos alunos a partir dos projetos.

Nos projetos, há uma predominância dos ensinamentos das escolas europeias de instrumentos de cordas da orquestra clássica e repertório de compositores eruditos de reconhecimento internacional. No entanto, isso não implica numa “dominação” da cultura europeia referida por alguns autores discutidos ao longo do estudo, mas um caminho que permite o desenvolvimento das habilidades no instrumento, possibilitando às crianças e aos jovens transitar também em outros gêneros e estilos despertados durante a aprendizagem musical, além de ampliar o seu universo musical. Esses conhecimentos musicais e técnicos adquiridos nos projetos proporcionam uma maior socialização e integração dos alunos na sua própria comunidade e na família, ao tocar

em igrejas, festas, eventos diversos e em diferentes formações musicais. No caso específico do NEOJIBA, o modelo “europeizado” adotado contribui para enriquecer o modelo de ensino e aprendizagem musical local, adaptado ao contexto onde se encontra.

Embora exista um posicionamento desfavorável de alguns educadores musicais sobre adotar a música erudita no contexto de aprendizagem dos projetos sociais, no geral, este estudo mostrou resultados positivos. Esta fronteira comentada entre erudito e popular parece estar mais presente nos discursos teóricos. Na prática, é notório observar cada vez mais na atualidade trabalhos inovadores dialogando o erudito com diversos gêneros e estilos musicais. Entre outros exemplos citados no capítulo VI, destaco o violinista alemão David Garrett, com formação na conceituada Julliard School que transita entre Mettallica, Beethoven, Miley Cyrus, Queen e Zequinha de Abreu. Acrescento também algumas orquestras pelos trabalhos realizados nesse direcionamento, como a Orquestra Petrobras Sinfônica, Johann Sebastian Rio, Orquestra Sinfônica da Bahia, entre outras. Deste modo, percebe-se que a orquestra pode ser mediadora de um processo de aprendizagem, no qual pode ser incluída a diversidade musical e cultural.

A motivação intrínseca foi determinante para entrar no projeto, como também para permanecer. O interesse pela música e pela aprendizagem prevaleceram, apesar da influência da família, dos amigos, das viagens e das bolsas oferecidas. A partir do envolvimento no projeto, o interesse em aprender ficou mais evidenciado. Várias metas foram despertadas e estabelecidas pelos alunos, algumas com fins profissionais como entrar na faculdade, tocar em orquestras renomadas, ter uma maior participação na sua comunidade, formar novos grupos musicais de diferentes estilos fora dos projetos, crescer a nível pessoal, entre outros. De um modo geral, o projeto proporciona aos participantes possibilidade de almejavem aspirações futuras, seja na área de música ou em outras profissões. Na OG, quando os alunos terminam a escola, alguns ainda continuam participando das orquestras dos projetos e nos estágios, evidenciando um sentimento positivo de apego e vínculo.

O estudo também mostrou que as experiências de aprendizagem musical vivenciadas nesses contextos contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas, além das musicais. Essas mudanças significativas dos participantes são possíveis de mudar a sua própria realidade.

As experiências musicais provocaram também uma mudança no comportamento dos participantes. A disciplina, a concentração, a persistência, o sentimento de capacidade e de pertencimento foram adquiridos e valorizados pelos próprios alunos. Observou-se também o fortalecimento da eficácia, da autoestima e do autoconceito, além da mudança de valores, crenças e estereótipos. A atitude de reconhecer a importância do esforço para conseguir os objetivos e metas almejadas é de grande valia para toda a vida. Esses valores acrescentados influenciam na construção da personalidade dos participantes e são relevantes para a sua inclusão e convivência em sociedade. Alguns participantes demonstraram mais consciência dos seus direitos sociais e motivação para conquistar o seu espaço na sociedade.

As experiências individuais e coletivas vivenciadas nos projetos parecem contribuir para uma ampla visão de mundo. Fica assim evidenciado que os projetos apresentando um contexto de aprendizagem que inclua interesses dos participantes e possibilite crescimento e oportunidades, podem provocar mudanças transformadoras e significativas nas suas vidas, em especial, daqueles considerados invisíveis para a sociedade.

Embora a competição existente nas orquestras tenha sido comentada em alguns depoimentos, o trabalho colaborativo prevaleceu nos discursos dos participantes. Segundo estudiosos, a competitividade é uma característica negativa durante o ambiente de aprendizagem. Entretanto, é importante saber lidar com ela quando inevitavelmente surge, pois fora dos projetos os alunos não estarão isentos de vivenciar essa experiência. O professor, monitor ou maestro deverá transformar essa experiência em algo positivo.

A prática musical coletiva é um dos aspectos referidos pelos participantes que mais apreciam. A atividade coletiva promove um desenvolvimento mais amplo que não se limita apenas às habilidades e competências musicais. Destacam-se o sentimento de pertença, a colaboração, o fortalecimento de vínculos, ajudando-os a superar as próprias limitações e obstáculos e estimulando a participação de todos. Contribui também na construção de uma identidade social, proporcionando uma maior integração. Na OG, os núcleos onde não havia orquestra justificada pelo número reduzido de participantes, o índice de desistência se apresentou mais alto.

Dessa forma, o trabalho coletivo realizado na orquestra pode ser um espaço possível para desenvolver diferentes competências e habilidades. Mesmo sendo a

orquestra a ferramenta principal de aprendizagem nos projetos e com o foco na *performance*, parece relevante diversificar e modernizar mais os métodos e estratégias a serem explorados dentro dessa estrutura formal. Estimular mais a criatividade, a autonomia, a diversidade, uma maior participação dos alunos e integrar a realidade e o interesse das crianças e dos jovens, são objetivos possíveis de serem desenvolvidos na orquestra. Introduzir novas sonoridades e instrumentos não convencionais de uma orquestra e articular também a tecnologia, que já é muito presente na vida dos alunos, são estratégias ainda não utilizadas pelos projetos e podem ser uma aliada para promover a aprendizagem com motivação, criatividade e maior inclusão.

O ensino nos projetos ainda é centrado no professor, principalmente na OG, semelhante a escolas formais. Entretanto, algumas ações desenvolvidas no NEOJIBA resultaram em uma participação mais ativa e autônoma dos alunos. Dentre elas, são: a escolha de repertório a interpretar, embora de forma reduzida, e as reuniões com os alunos que provocam também uma participação mais ativa deles no processo de construção da aprendizagem. Na OG, percebe-se um maior distanciamento, que talvez tenha um impacto negativo na motivação dos alunos. No NEOJIBA, há uma procura na descentralização de poder, em que os próprios alunos participam do projeto também como monitores, coordenadores de núcleo ou trabalhando em funções administrativas. Essas ações desenvolvem a autonomia, a criatividade e o gerenciamento. Em ambos os projetos não há espaço fixo nas estantes, fazendo com que todos tenham experiências diversas na orquestra.

Projetos elaborados pelos próprios participantes do NEOJIBA voltados para a sua comunidade são uma iniciativa que promove o diálogo, o ambiente colaborativo de aprendizagem, a partilha dos seus conhecimentos adquiridos e uma maior aproximação do participante com a sua comunidade, fortalecendo as relações interpessoais. Reuniões com as famílias, presenciadas no NEOJIBA, são fatores que parecem ser relevantes para integrar a família ao projeto e ao processo de aprendizagem dos seus filhos. Valorizar a cultura musical e considerar o seu contexto social é uma forma de respeito ao outro, aos seus conhecimentos e às suas diferenças. Embora os projetos tenham o *El Sistema* como modelo, parece que cada um deles possui uma identidade própria, ao voltar-se também para os interesses e as problemáticas da sua comunidade.

As atividades variadas e compatíveis com o nível dos alunos tiveram resultados positivos. Entre elas estão os trabalhos em grupos de câmara com diferentes formações

e uma maior utilização do movimento, do corpo e do lúdico para as crianças, embora ainda pouco valorizados durante as práticas nos projetos. Estas ferramentas pedagógicas mostraram promover a motivação, o bem-estar, a integração e uma empatia no contexto de aprendizagem, quebrando as possíveis tensões e inibições que possam existir em sala de aula. Desenvolve ainda as relações interpessoais e o prazer em realizar as atividades.

Algumas características pedagógicas adotadas nos projetos tiveram resultados negativos nos depoimentos dos alunos, como: a rotina, a falta de estratégias claras do professor para resolver alguns problemas apresentados, as aulas de formação musical, coral e individual, tratamento rude do professor, a execução de peças fáceis e tocadas repetidamente. A falta de espaço físico e salas sem estrutura foram reclamações recorrentes nas falas dos alunos participantes, diretores, coordenadores e professores do NEOJIBA. O tempo excessivo dedicado ao projeto foi comentado pelos alunos do projeto referido.

Quanto aos fatores que fizeram alguns entrevistados pensarem em desistir dos projetos, destacaram-se: repertório difícil ou desinteressante, impossibilidade de “crescer”, falta de tempo para o estudo individual do instrumento, para estudar para a escola/faculdade e para brincar, ser cansativo, como também o interesse em outras atividades principalmente ligadas ao desporto e as artes.

A baixa autoestima evidenciada pelos participantes da OG pode estar relacionada com o elevado número de desistência no projeto. A pouca crença dos alunos em relação a sua capacidade foi destacada pelos professores, apesar de os dados das entrevistas dos alunos não tenham se mostrado muito negativos. Esta baixa autoestima parece também estar relacionada às questões sociais apontadas por sociólogos. Por eles serem descendentes de africanos carregam estigmas de terem menos capacidades em relação aos portugueses. Alguns professores da OG comentaram que à medida que eles se envolviam mais no projeto, a autoestima e o autoconceito apresentavam uma melhoria, mas ainda não é fácil lidar com o negativismo existente. As práticas musicais parecem ser importantes para desenvolver o empoderamento e a integração desses alunos em sala de aula e na sociedade.

As viagens nacionais e internacionais, estágios, a participação em festivais de música e *masterclasses* com professores de diferentes nacionalidades proporcionadas pelos projetos, favorecem o entusiasmo, a motivação, a partilha conjunta de

experiências, a interação e o intercâmbio cultural e educacional. O intercâmbio e a parceria entre os projetos e instituições locais e internacionais são estimulados.

A seleção para entrar no núcleo central do NEOJIBA (NGF) pode ser vista por um lado como uma prática excludente, remeter a mais uma experiência de exclusão vivenciada por alguns dos alunos que não atingem o nível de exigência do projeto, gerando frustração, desmotivação e distanciamento dos objetivos sociais. Entretanto, há casos observados em que a aprovação na seleção funcionou como uma meta a ser alcançada, gerando motivação e direcionamento dos seus objetivos.

O concerto apresentou-se como um dos momentos mais marcantes para os alunos nos projetos, promovendo grande envolvimento e motivação. É uma experiência que possibilita vencer os medos, desenvolve a crença nas próprias capacidades, melhora no autoconceito, reconhecimento social e familiar, mostrando a utilidade da atividade. Vivenciar a experiência de êxito alcançada através do esforço e promovida pelos concertos aumenta a autoestima e motiva os participantes a continuarem na atividade exercida e nas experiências futuras de suas vidas. Com relação à aprendizagem, de acordo com os depoimentos, o momento dos concertos é um reconhecimento do crescimento oportunizado no projeto, vinculado à emoção e à recompensa.

Os concertos parecem estimular uma nova relação com o público, na qual eles participam batendo palmas e dançando. Envolver outras linguagens artísticas como a dança, também foi uma forma apresentada para motivar os participantes e o público, aumentando também a interação entre eles. Os concertos podem ser compreendidos como um meio de aproximação entre os participantes, as suas famílias e as suas comunidades e também de democratização dos espaços culturais. Incluir músicas conhecidas da sua própria cultura e contextualizar o repertório erudito a ser tocado são formas de envolver os participantes e o público durante as apresentações.

Em conversas informais, familiares da OG expressaram o desejo de que houvesse mais concertos em suas comunidades. A falta de teatros e salas de concerto nas periferias das grandes cidades dificulta o acesso a uma cultura mais ampla e os projetos buscam promover essa democratização. O NEOJIBA tem procurado realizar concertos em diversas instituições, hospitais, escolas, lares de idosos e creches da sua

comunidade. Na OG, os concertos são também realizados fora das salas de concerto, mas de maneira mais reduzida.

Os sentimentos de ansiedade, medo e nervosismo não mostraram ter impacto negativo no desempenho durante os concertos, prevalecendo a motivação intrínseca através das sensações expressas de prazer, realização, felicidade e sentimento de eficácia. O apoio dos amigos, o envolvimento com o repertório executado e o reconhecimento familiar e social foram alguns dos fatores que contribuíram para lidar com os sentimentos referidos. As apresentações públicas dos projetos são exemplos de que, através dos esforços conjuntos entre alunos e professores ou monitores, resultados positivos e metas podem ser alcançados.

É visível perceber que a partir dos projetos, surge um novo cenário musical em Salvador da Bahia, Brasil, e na região metropolitana de Lisboa, Portugal. No NEOJIBA, os integrantes ocupam espaços nas orquestras profissionais e nas escolas especializadas de música e em atividades nas suas comunidades. Ao comparar com a década de 90 quando eu fui convidada como violista para tocar na Orquestra Sinfônica da Bahia, e, em 2014, ao retornar como pesquisadora a este estado, percebi um público diversificado tanto na plateia como na orquestra, muitos deles sendo do próprio projeto NEOJIBA. Alguns alunos que iniciaram seus estudos musicais nos projetos, hoje se encontram ministrando aulas, tocando em orquestras profissionais e estudando no exterior.

Em Portugal, as orquestras da OG ocupam importantes salas de concerto do país. Escolas especializadas de música cada vez mais têm recebido alunos vindos da OG. Histórias como a de Telmo e a de José, ambos procedentes de uma situação desfavorecida socialmente, mostram o impacto que esses projetos podem provocar na vida das pessoas. Telmo entrou por acaso na Orquestra Geração por influência de uma amiga. Hoje, estuda na Escola Superior de Música em Lisboa e representa a OG em vários encontros internacionais do Sistema Global, como contrabaixista e monitor. José iniciou seus estudos no NEOJIBA, esteve um período estudando na Academia de Música da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo-OSESP e, em 2017, retorna à sua cidade como violista contratado pela Orquestra Sinfônica da Bahia.

Estes dados mostram que as aspirações musicais futuras almejadas pelos participantes de ambos os projetos são possíveis de serem atingidas, como também transformações individuais e sociais. Como consequência dessas possíveis mudanças

proporcionadas pelos projetos, os problemas sociais existentes podem ser reduzidos ao atingir uma integração dos indivíduos ao meio onde vivem, conforme preconizam a educação social e a educação musical. Possibilidades de inserção e mobilidade social são uma realidade que acontece nestes projetos.

Vários caminhos estão sendo percorridos pelos participantes, uns estão cursando a faculdade em música ou em outras áreas, metas que para alguns eram impensáveis tempos atrás. Alguns manifestaram o interesse em retribuir os conhecimentos adquiridos no próprio projeto. Há também aqueles que não conseguiram entrar nas almejadas escolas especializadas de música, o que requer novos olhares na formação destes alunos, visando a sua inclusão no mercado de trabalho.

Embora este estudo evidencie que os projetos promovem um grande impacto na vida dos participantes, mostram também a importância de os projetos intensificarem o desenvolvimento de ações e estratégias não de superproteção, mas que desenvolvam meios para que os participantes possam gerir a sua própria vida e sentir-se inseridos no seu meio.

A transição dos alunos dos projetos para escolas especializadas de música precisa de uma maior atenção para que este momento não se transforme em frustração das suas aspirações profissionais e sonhos construídos. Os projetos aumentam a expectativa de sucesso, que algumas vezes é incompatível com a realidade encontrada. Esse fato é observado em relatos de alguns participantes, em estudos divulgados sobre outros projetos sociais de música e pela minha própria experiência como professora da Graduação do Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba-UFPB/Brasil, cuja instituição também tem recebido recentemente muitos alunos de projetos sociais. Alguns dos fatores mais destacados são a individualidade, ao contrário do ambiente mais colaborativo e “protegido” oferecido pelos projetos, e o nível técnico de alguns alunos abaixo da média.

No NEOJIBA, a maior participação de professores do Departamento de Música da UFBA no projeto, através de cursos e palestras, os aproximam desta nova realidade que vislumbram, diminuindo o estranhamento nesse novo contexto de aprendizagem. A participação deles na Orquestra Sinfônica da Bahia como convidados também é muito positiva para vivenciar outras experiências com uma visão mais autônoma e

profissional. Há uma rede de apoio entre a Universidade Federal da Bahia e outras instituições nacionais e internacionais, interligada ao NEOJIBA.

Este estudo conclui que as práticas musicais desenvolvidas no NEOJIBA e na OG vão ao encontro de conceitos preconizados pela educação musical contemporânea, ao promover uma democratização do ensino da música de forma mais humanizada e integral e conectando os alunos aos contextos socioculturais nos quais estão inseridos. O projeto evidencia também a possibilidade de experiências musicais ampliarem a visão de mundo dos envolvidos e provocarem transformações significativas nas suas vidas, ao promoverem um maior bem-estar psicológico, o resgate dos seus direitos sociais e o desenvolvimento de competências e habilidades possíveis de transformar a sua realidade e, conseqüentemente, a da sua comunidade.

Limitações e desdobramentos da pesquisa

O tema da pesquisa é amplo e complexo sem pretensão de ser esgotado, podendo ser alargado em futuras pesquisas sob diferentes óticas. Não houve uma intenção de generalizar os resultados para todos os integrantes do projeto. O número de participantes selecionado para este estudo foi considerado pouco elevado, tendo predominado o método qualitativo.

Assim, é sugerido para as futuras investigações um maior enfoque no método quantitativo, considerando um maior número de participantes, incluindo variáveis motivacionais principalmente em relação à idade, gênero, núcleo, nacionalidade e ao tempo dos participantes no projeto. Esta pesquisa procurou compreender a motivação numa perspectiva sobretudo qualitativa. A utilização de instrumentos de medida para avaliar a motivação no contexto da aprendizagem musical também poderá ser incluída em futuras investigações.

Um outro tema a ser aprofundado diz respeito a trajetória dos participantes que saíram dos projetos, ou por desmotivação, ou por interesse em aprofundar seus estudos em escolas especializadas de música. Compreender o impacto dos projetos no desenvolvimento escolar dos participantes e na sua comunidade parece relevante.

Contribuições da pesquisa

Esta investigação procurou trazer dados significativos sobre fatores que influenciam na motivação e no envolvimento de crianças e jovens durante a aprendizagem musical em contexto de projeto social. Leva a refletir sobre a relevância da motivação e da função do professor, da família, dos pares e do contexto dos projetos durante o processo de aprendizagem musical. A partir dos resultados apresentados, métodos e estratégias pedagógicas musicais poderão ser implementados e desenvolvidos na busca de uma maior motivação do aluno em sala de aula e, consequentemente, numa aprendizagem mais eficaz, prazerosa e significativa.

Procurou também enriquecer o diálogo e a reflexão sobre as práticas do ensino da música em contexto de projeto social, articuladas com perspectivas psicológica e sociocultural em cada uma delas. É fato que a aprendizagem musical nesse contexto exige uma maior flexibilidade e um olhar ainda mais direcionado para o outro, para suas necessidades, suas limitações, suas diferenças, seus desejos e suas aspirações.

Um outro aspecto a ser destacado é o reconhecimento do impacto provocado pelo ensino da música, nesse contexto, na promoção de um desenvolvimento de competências não apenas musicais, mas individuais e sociais. Esses dados reforçam a importância da implementação do ensino da música em diferentes espaços de aprendizagem, seja na educação formal, informal e não formal. No caso específico dos projetos voltados à intervenção social através da música, é notório observar as oportunidades oferecidas, melhores qualidades de vida e direitos sociais resgatados principalmente para aqueles que vivem à margem da sociedade. A possibilidade de mobilidade social também é aumentada.

Espero que os resultados deste estudo possam estimular o desenvolvimento de políticas públicas em ações sociais de música e um maior interesse, integração e articulação das instituições públicas e privadas com a comunidade através do apoio e incentivo aos projetos sociais. Em um mundo onde desigualdades e exclusão estão cada vez mais presentes, se faz necessário desenvolver ações comprometidas com as problemáticas existentes na sociedade, na busca de um desenvolvimento humano e social e a música pode contribuir como mediadora desse processo.

REFERÊNCIAS

- Angonotícias (2009). Informações e citação retiradas do artigo publicado no jornal on line Angonotícias, intitulado *Ciganos e africanos sofrem mais discriminação no ensino luso*. Recuperado de <<http://www.angonoticias.com/Artigos/item/21647/ciganos-e-africanos-sofrem-mais-discriminacao-no-ensino-luso>>
- Allan, J. (2010). Arts and the inclusive imagination: Socially engaged arts practices and Sistema Scotland. *Journal of Social Inclusion*, 1(2), 111-122.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (2001). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. (2a ed). São Paulo: Pioneira.
- Almeida, L. S. & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. (2a ed, pp. 34-56) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Almeida, C. G. (2005). *Educação musical não-formal e atuação profissional: Um survey em oficinas de música em Porto Alegre*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Amabile, T. A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Araújo, R. C. (2015). Motivação para prática e aprendizagem da música. In R. C. Araújo, & D. Ramos (Orgs.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: Ed. UFPR, 45-58.
- Araújo, R. C., Cavalcanti, C. R. P. & Figueiredo, E. A. F. (2009). Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *Revista Educação Temática Digital*, 10, 249-272.
- Araújo, R. C., Cavalcanti, C. R. P., & Figueiredo, E. A. F. (2010). Motivação para a prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, 24, 34-44, Porto Alegre.
- Araújo, R., & Pickler, L. (2008a). Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. *Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Recuperado de <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>
- Araújo, R., & Pickler, L. (2008b). Motivação e o estado de fluxo na execução musical: um estudo com alunos da graduação em música. In. Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 17. *Anais*. São Paulo. CD-ROM.
- Araujo, S. (2016). A prática sinfônica e o mundo a seu redor. *Estudos Avançados*, 30(86), 311-322. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142016.00100021>.
- Araujo, R. C., & Andrade, M. A. (2011). Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista da Pesquisa*, 8, 553–563.

- Arroyo, M. (1999). *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Arroyo, M. (2000). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, 5, 13-20, Porto Alegre.
- Arroyo, M. (2002a). Educação musical na contemporaneidade. In Seminário de Pesquisa em Música do Programa de Pós-Graduação em Música da UFG, 2, *Anais*. (pp. 18-29). Goiânia: SEMPEM.
- Arroyo, M. (2002b). Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, 13(20), 95-121.
- Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music. A study of achievement motivation. *Journal of research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Asmus Jr., E. P. (1989). The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Assis, M. D. (2017) Introdução: Porquê e como intervir no processo de ensino aprendizagem. In M. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. O. Pires. *10x10 Ensaios entre Arte e Educação*. Recuperado de https://gulbenkian.pt/descobrir/wpcontent/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaiosentreArteeEducacao.pdf.
- Atkinson J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Austin, J. R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36, 95-107.
- Austin, J. R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19(2), 142-158.
- Austin, J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self-concept an achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Austin, J., Renwick, J. & Mcpherson, G. E. (2006). Developing Motivation. In McPherson, G. E. (Ed.) *The child as musician: a handbook of musical development*. (pp. 213-239). New York: Oxford University Press.
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2006). Developing Musicianship through improvisation. *GIA Publications*, Chicago.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES – Revista de Educación Social*, 17, 23-45. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=737>.

- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J. & BZUNECK, J. S. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. (pp. 149-159). São Paulo: Alínea.
- Bastian, H. G. (2000). A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. (J. Souza, Trad). *Em Pauta*. 11(16/17), 76-109.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth hardcover*. New York: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(1), 10–32. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.). *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nova York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-11784.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F. & Urdan, T.. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>.
- Bandura, A. (2008a). A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In. A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. (pp. 69-96). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (2008b). O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In. A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. (pp. 69-96). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (2008c). O sistema do self no determinismo recíproco. In. A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. (pp. 43-67) Porto Alegre: Artmed.

- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad). Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bareinboim, D. (2003). Alemães, judeus e música. In D. Bareinboim, & E. W. Said. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. Tradução de Hildegard Feist. (pp. 171-176). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bareinboim, D. & Said, E.W. (2003). *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. (F. Hildegard, Trad) São Paulo: Companhia das Letras
- Bertolini, E. S., & Silva, M. A. M. (2005). Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Técnica IPEP*, 5(1/2), 51-62, jan/dez, São Paulo.
- Bezelga, I. (2015). Teatro e comunidade em Portugal: práticas que reflectem a relação entre teatro, educação e sociedade. In: H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. (pp.213- 240). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blandford, S. & Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: A study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7–25.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2(5), 25-30.
- Bresler, L. (2007). Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem*, 16, 7-16.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in education: past, present and future. In T. C. Urdan, M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. (11th ed., Vol. 11) Greenwich: Jai Press.
- Boal-Palheiros, G. (1988). Jos Wuytack: 30 anos ao serviço da pedagogia musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 59, 5-7, Lisboa.
- Boal-Palheiros, G. M. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2002). Ouvir música em casa e na escola. Influência do contexto educativo, em crianças e adolescentes. *Música, Psicologia e Educação*, 4, 47-66.
- Boal-Palheiros, G. (2006). Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: B. Ilari (Org.). *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (pp. 303-349). Curitiba: Editora da UFPR.

- Boal-Palheiros, G. & Bourscheidt, L. (2011). Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa. In: T. Mateiro & B. Ilari (Orgs.) *Pedagogias em educação musical* (pp. 305-349). Curitiba: IBPEX.
- Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças: algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular Ensino da música. In: H. Rodrigues (Org.). *Arte de Ser professor. O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. (Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, pp. 43,91). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. In M. T. Estrela (Org). *Coleção Ciências da Educação*, N. 12, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Booth, E., & Tunstall, T. (2014). Encounters with El Sistema international: a Venezuelan marvel becomes a global movement. *Teaching Artist Journal*. 12, 69-81.
- Booth, E. (2009). Thoughts on Seeing ‘El Sistema’. *Teaching Artist Journal*, 7(2), 75-84.
- Bokova, I. (2015). Prefácio. In. *Relatório de Monitoramento Global de EPT: Educação para todos: progressos e desafios*. Relatório Conciso. UNESCO.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Boruchovitch, E. (2001). Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp. 96-115) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bowman, W. (2015). Reconceiving music and music education as ethical practices. realizada no XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=lHP_vfXfZdk.
- Bozzetto, A. (2012). *Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens de uma orquestra*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RSA, Brasil.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69–95.
- Blacking, J. (1995) *Music, culture and experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bzuneck, J. A. (2009a) A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. (4a ed, pp. 9-36) Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bzuneck, J. A. (2009b) As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: Buruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. (4a ed, pp. 116-133) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009c) A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: Buruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. (4a ed, pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: Buruchovitch, E., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S.E.R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. (2a ed, pp. 13-42) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castro, R. (2017). 'Todo ser humano precisa se sentir necessário' diz maestro Ricardo Castro. [Portal eletrônico] *Correio 24 horas*. Recuperado de <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/vida/noticia/todo-ser-humano-precisa-se-sentir-necessario-diz-maestro-ricardo-astro/?cHash=43d949997f297f22f61897aa8900debb>
- Caldas, M. (2008). A música como meio de intervenção social: a importação de um modelo de sucesso para o contexto português. *Revista de Educação Musical*, 131, 43-50.
- Cardoso, F. (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. Lisboa: Escola Superior de Música. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/188>.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Camaron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- Caride Gómez, J. A., Freitas, O.M.P., & Callejas, G.V. (2007). Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Porto: Profedições.
- Cavalcanti, C. R. P. (2009a). *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, PR, Brasil.
- Cavalcanti, C. R. P. (2009b). Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, 21, 93-102. Porto Alegre, RS.
- Cavalcanti, C. R. P (2015). Prática instrumental e autorregulação da aprendizagem: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas. In R. C. Araújo, R.C & D. Ramos (Orgs). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. (pp. 189-211) Curitiba: Editora UFPR.
- Centro de Estudos Geográficos - (CEG/IGOT/UL, 2012). *Relatório da Orquestra Geração*. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

- Cereser, M. I. (2011). *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/31429>
- Cereser, M. I., & Hentschke, L. (2015). Crenças de autoeficácia dos professores de música da educação básica. In R. C. Araújo & D. Ramos (Orgs). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. (pp. 133- 155) Curitiba: Editora UFPR.
- Cerqueira, J. (2016). Matéria intitulada *Para 2016, planejamos disseminar a imagem do arranjador como educador* publicada no site oficial do NEOJIBA [Portal eletrônico]. Recuperado de <http://neojiba.org/noticias/para-2016-planejamos-disseminar-a-imagem-do-arranjador-como-educador/>
- Cernev, F. K. (2011). *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Cogdill, Susan H. (2015). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*. 33(2), 49-57. DOI: 10.1177/8755123314547909
- Condessa, J. (2011). *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Conde, C., & Neves, J. M. (1985). Música e Educação Não-Formal. Pesquisa e Música: *Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música*. 1(1), 41-68.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2006) A auto-eficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *A auto-eficácia em diferentes contextos*. (1a ed., pp. 87-109)Campinas, SP: Alinea.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Costa, A. B. (2015). Prefácio. In F. Diogo, F.. A. Castro, & P. Perista (Orgs.). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos*. (pp. 7-16) Lisboa: Edição Húmus.
- Coutinho, M. H. (2015). Teatro em comunidade como campo de pesquisa, ensino e extensão: reflexões sobre experiências em favelas do Rio de Janeiro. In H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. (pp. 129-144) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo*. Rio de Janeiro: Rocco.

- Cupul, P. B. (2016). Bandas Juveniles Musicales de Yucatán: los desafíos en La implementación de un programa músico-social. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 61-73.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29-44.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2014). El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: Principles and Practices. *ISME Commission on Research*, 77-97.
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39 (1), 102-122.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2016). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation, and critical debates*. *Sistema Global*, (2nd ed.) San Diego, California. Recuperado de <http://sistemaglobal.org/literature-review/full/>.
- Cruz, H. (2015a). Possíveis leituras-síntese e projecções futuras em arte e comunidade. In H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. (pp. 533-547) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, H. (2015b). Arte e Comunidade: as formas de uma intersecção. In H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. (pp. 33-59) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruvinel, F. M. (2003). *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: a educação musical como meio de transformação social*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, GO, Brasil.
- Custodero, L. A. (2006). Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In B. Ilari (Org.). *Em busca da mente musical. Ensaio sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. (pp. 381-399) Curitiba: Editora da UFPR.
- Cuesta Benjumea, C. D. L. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (4). Article 3. Recuperado de https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf.
- D’Alexander, C., & Ilari, B. (2016). La transformación social de dos estudiantes en un programa Orquestal inspirado en El Sistema. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 75- 85.
- Damásio, A. (2003a). Os sentimentos confundem-se com o princípio da consciência. *O Público*, 2 de nov. Recuperado de <http://www.publico.pt/culturaipsilon/jornal/os-sentimentos-confundemse-com-o-principio-da-consciencia-207205>.
- Damásio, A. (2003b). *Ao encontro de Espinoza. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

- Dantas, M. J. C. M. (2012). *Formação musical e a inclusão social de crianças e jovens na Orquestra Criança Cidadã*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, PB, Brasil.
- Dantas, T., & Boal-Palheiros, G. M. (2013). Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista da ABEM*, 21(30), 63-76.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 141-160.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1995/1996). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 127, 40-44.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Del Ben, L. (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, 8, 29-32. Porto Alegre.
- Del Ben, L. M., & Hentschke, L. (2007). Educação Musical no Rio Grande do Sul; mapeamento, práticas, limites e possibilidades. In A. Oliveira, & R. Cajazeira (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. (pp. 69-75) Salvador: P&A.
- Driscoll, J. (2009). ‘If I play my sax my parents are nice to me’: opportunity and motivation in musical instrument and singing tuition. *Music Education Research*, 11(1), 37-55.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39.

- Díaz, A. S. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia: Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Eccles J., Adler T. F, Futterman R, Goff S. B & Kaczala C. M. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. *Achievement and Achievement Motivation*. (pp. 75–146) San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. (1982). Children's Motivation to Study Music. In *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music*. Recuperado de [https://www.psc.isr.umich.edu/dis/infoserv/isrpub/pdf/ childrenstudymusic.pdf](https://www.psc.isr.umich.edu/dis/infoserv/isrpub/pdf/childrenstudymusic.pdf).
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In: *Handbook of child development: Social, emotional, and personality development*. (5th ed., vol. 3) New York: Wiley.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002a). *Development of achievement motivation*. Oxford: Academic Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002b). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5-12.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. (Dissertação Mestrado). Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, PR, Brasil.
- Enguita, M. F. (2009). Centros, redes, projetos. *Caderno de Pesquisa, Pensamento Educacional*. Curitiba: PPGE Universidade Tuiuti, 4(7), 23-39.
- Epalanga, K. A. (2016). Informações retiradas do artigo publicado no jornal Diário de Notícias, intitulado *Existe um descontentamento leve...que muita gente não consegue verbalizar*. Recuperado de <<http://www.dn.pt/sociedade/interior/existe-um-descontentamento-leve-que-muita-gente-nao-consegue-verbalizar-5141243.html>>
- Espinheira, G. (2008). *Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. Salvador: EDUFBA.
- Ferreira, S. R., & Vieira, M. H. (2014). Caracterização e avaliação do projecto artístico e formativo. In H. Rodrigues (Coord.). *Arte de Ser professor. O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. (pp. 95-129).
- Fernandes, A., Pedreira, F., Alencar, M. A., & Rios, S. (2008). Música, sociabilidade e memória. *Sociedade e Cultura*, 11(2), 155-157.

- Fialho, V. (2003). *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Fialho, M. V. (2014). Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. In J. Souza (Org.) *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Figueiredo, S. L. F. (2005). Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, 12, 21-29, Porto Alegre.
- Figueiredo, E. A. F. V. (2010). *Um estudo sobre a teoria da autodeterminação no contexto do ensino do violão*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, PR, Brasil.
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. A. (2002). A Música no ensino básico: por uma prática artística sustentada. *Música, Psicologia e Educação*, 4, 13-26.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (13a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, N. (2016, dezembro, 29). O que os jovens que estudam 12 horas por dia vão transmitir? O estudo?. *O Estado de S.Paulo*. Recuperado de <http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,nelson-freire-o-que-os-jovens-que-estudam-12-horas-por-dia-vaao-transmitir-o-estudo,10000097047>
- Freire, V. B. (1992) *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de música*. (Série Teses 1, Tese de Doutorado- UFRJ) Rio de Janeiro: Abem.
- Freire, V. L. B. (1995). *A História da Música em questão: uma reflexão metodológica*. *Revista Interfaces*, 1(2), 105-112.
- Freire, V. L. B., & Cavazotti, A. (2007). *Pesquisa em música: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG.
- Freire, V.B. (2010). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (23a ed.), São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. F. Q., & Weiland, R.L. (2014). Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado?. I J. Souza (Org.) *Música, educação e projetos sociais*. (pp. 63-83) Porto Alegre: Tomo Editorial.

- Fucci-Amato, R. D. C. F. (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus-Revista Eletrônica da ANPPOM*, 15(1), 91-109.
- Gadotti, M. (2003). Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In C. Linhares & N. Trindade (Orgs). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. (Biblioteca freiriana, Vol. 7) São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Gainza, V. H. (2008). Prefácio. In M. T. Fonterrada *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. (2a ed) São Paulo: UNESP.
- Galindo, J. M. (2000). *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP, Brasil.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (Guareschi, Trad, 5a ed, pp. 64-73). Petrópolis, RJ: Vozes.
- (GCPH, 2015) Glasgow Centre for Population Health. *Evaluating Sistema Scotland - initial findings report summary*. Recuperado de http://www.gcph.co.uk/assets/0000/5059/Sistema_summary_updated.pdf
- Gregory, S. (2013). *Music education must keep on moving*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/culture-professionals-network/culture-professionals-blog/2013/apr/10/music-education-dudamel-future-play>.
- Green, L. (1997). Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, 4, 25-35.
- Green, L. (2000a). Identidade de gênero, experiência musical e escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 47- 64.
- Green, L. (2000b). Poderão os professores aprender com os músicos populares?. In: *Música, Psicologia e Educação*, 2, 65-79.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150.
- Guimarães, S. E. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (4a ed, pp. 37-57). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Godinho, J. C. (2006). O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In B. Ilari (Org.). *Em busca da mente musical. Ensaio sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. (pp. 353-379). Curitiba: Editora da UFPR.

- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Gordon, E. E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. (2a ed) Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2002). *Musical Motivation: Towards a model synthesising the research*. *Music Education Research*. 4(2), 225-244.
- Hallam, S. (2005). *Enhancing motivation and learning throughout the lifespan*. London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. (1a ed) London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. (2009). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.). *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press (pp. 285-294) New York.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, 138, 29-34.
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?. *Psychology of Music*, 41(3), 267-291.
- Hallam, S. (2016). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (2nd ed, pp. 479-492) Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S., & Rogers, L. (2010). Music services. In S. Hallam and A Creech (Eds.), *Music education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations* (pp. 279–294). London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S., & Rogers, K. (2016) The impact of instrumental music learning on attainment at age 16: a pilot study. *British Journal of Music Education*, 33(3), 247-261. DOI: 10.1017/S0265051716000371.
- Hareli, S., & Hess, U. (2008). The role of causal attribution in hurt feelings and related social emotions elicited in reaction to other's feedback about failure. *Cognition and Emotion*, 22(5), 862-880.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.

- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento Musical e Educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 5-13. Recuperado de <http://cipem.files.wordpress.com/2007/03/artigo-1.pdf>.
- Hentschke, L., & Oliveira, A. (2000). A educação musical no Brasil. In L. Hentschke (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Hentschke, L., Santos, R. A. T., Pizzato, M., Vilela, C. Z. & Cereser, C. (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. *ETD Educação Temática Digital*, 10, 85-104. Campinas, SP.
- Hentschke, L. (2010). Students motivation to study music. The Brazilian context. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 139-154.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four- phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111- 127.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- Higgins, L. (2010). Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista da ABEM*, 23, 7-14. Porto Alegre.
- Higgins (2011, jan 28). Gustavo Dudamel Electrifies Young London Musicians. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/music/2011/jan/28/gustavo-dudamel-rehearsal-london-young-musicians>
- Hikiji, R. S. G. (2006). *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Editora da USP.
- Howe, M. J., & Sloboda, J. A. (1991a). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British journal of music education*, 8(1), 39-52.
- Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1991b). Early signs of talents and special interests in the lives of young musicians. *European Journal for High Ability*, 2, 102-111.
- Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1992) Problems experienced by talented young musicians as a result of the failure of other children to value musical accomplishments. *Gifted Education*, 8(1), 16-18.
- Hunter, M. (2005). Education and the Arts: Research overview. A summary report prepared for the Australia Council for the Arts. *Canberra: Australian Government and Australian Council for the Arts*. Recuperado de <http://www.ampag.com.au/wapap/Campaign/2-education-EducationAndTheArtsResearchOverview.pdf>.
- Ilari, B. (2007). Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, 18, 35-44. Porto Alegre.

- Ivaldi, A., & O'Neill, S. (2010) Adolescents' attainability and aspiration beliefs for famous musician role models. In: *Music Education Research*, 12(2), 179-197.
- James, M. A. (2015). Managing the classroom for creativity. *Creative Education*, 6(10), 1032–1043.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Portugal: Quarteto Editora.
- Jones, B. D., & Tech, V. (2009). Motivating Studentes to engage in learning: the MUSIC modelo f academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.
- Jourdan, K. (2015). Book review: El Sistema: orchestrating Venezuela's youth, by Geoffrey Baker. *Scottish Journal of Performance*, 2(2):pp. 91-112.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.
- Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, 10, 43-51. Porto Alegre.
- Kleber, M. (2006a). Educação Musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da Abem*, 14, 91-98. Porto Alegre.
- Kleber, M. (2006b). *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Kleber, M. (2014a). *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. (1a ed). Curitiba: Appris.
- Kleber, M. (2014b). Música e Projetos Sociais. In J. Souza (Org.) *Música, educação e projetos sociais*. (pp. 27-49) Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*. 25(2), 151-163.
- Kraemer, R. D. (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musicais. *Em Pauta*, 11(16/17), 50-73.
- Lamela, I., & Rodrigues, P. M. (2016). Understanding leadership in community music-making projects behind bars: Three experiences in Portuguese prisons. *International Journal of Community Music*, 9(3), 257-271.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(03), 229-241.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In M. S. Lemos. *Psicologia da Educação*. (pp.193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1/2), 40-58. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0094068>.
- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50032-5>.
- Libâneo, J. C. (1999). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Lima, H. (2009). Orquestra Geração. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 133, 19-24.
- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007) A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276.
- Lühning, A. (2013). Na encruzilhada dos saberes e fazeres musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s). In L. Vieira, L. Robatto & C. Tourinho (Orgs.). *Trânsito entre fronteiras na Música*. (pp. 12-54) Belém: Editora do Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará.
- Maciel, E. M. (2014). A música como fator de integração social no sertão da Bahia. In J. Souza (Org.) *Música, educação e projetos sociais*. (pp. 95-107) Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Malafaia, C., & Cruz, H. (2015). Peregrinações: pensar um projecto de teatro comunitário no sul da Europa. In H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Martins, C. (2017). E agora, vai voltar tudo a ser como era? Por uma crítica às artes na educação. In M. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. O. Pires. *10x10 Ensaio entre Arte e Educação*. (Prefácio, p.. 13-20).
- Mariani, S. (2011). Émile Jaques-Dalcroze: A Música e o movimento, por Silvana Mariani. In T. Mateiro & B. Ilari (Orgs.) *Pedagogias em Educação Musical*. (pp. 25-54) Curitiba: Ibpx.
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G.A. D., & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 709-727.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2009). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: Boruchovitch, E., &

- Bzuneck, J. A. (orgs.). *A Motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea*. (4a ed) Petrópolis, RJ: Vozes.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331–352). Oxford, UK: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Childrens' Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31-39.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2007). Expectancy-value motivation in the context of a music performance examination. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 37-52.
- Meece J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *J. Educ. Psychol.* 82, 60–70.
- Melo, D. L. B. & Cano, I. (Orgs.). (2014). *Homicídios na adolescência no Brasil: IHA 2012*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Recuperado de http://www.unicef.org/brazil/pt/br_IHA2012.pdf.
- Menga, L. & Marli, E. D. A. (1995). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Miranda, M. (2015). Teatro nos territórios ocupados da Palestina. In H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. (pp. 181-210) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morin, E. (2017, janeiro, 02). É preciso educar os educadores. *Fronteiras do Pensamento*. Recuperado de <http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>
- Mota, G. (1999a). Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 27-34.
- Mota, G. (1999b). Young children's motivation in the context of classroom music: An exploratory study about the role of music content and teaching style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 119-123.

- Mota, G. (1999c). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 15-26.
- Mota, G. (2001). Portugal. In D. J. Hargreaves & A.C. North (Eds.). *Musical development and learning: the international perspective*. London: Continuum.
- Mota, G. (2003). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, 28(2), 11-22.
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal: uma história plena de contradições. *Debates UNIRIO*, 13, 41-50.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Müller, V. B. (2000). *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre- EPA*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Müller, V. (2004). Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?. *Revista da ABEM*, 12(10), 53-58.
- Naranjo, F. J. R. (2016). Entrevista a Eduardo Méndez, Director Ejecutivo de La Fundación Musical Simón Bolívar. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 47-50.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431.
- Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia - NEOJIBA (2012). *Manual do músico* NEOJIBA. Salvador-BA, janeiro de 2012. Material não publicado, disponibilizado à pesquisadora durante a pesquisa de campo.
- Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia - NEOJIBA (2015). *Mapa social* do NEOJIBA relativo ao ano de 2015. Material não publicado, disponibilizado à pesquisadora durante a pesquisa de campo.
- Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia - NEOJIBA (2016a). Site oficial do NEOJIBA [Portal eletrônico]. Recuperado de <http://neojiba.org>.
- Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia - NEOJIBA (2016b). Informações retiradas do site do NEOJIBA referente à turnê Europa realizada pela Orquestra Juvenil da Bahia em 2016 [Portal eletrônico]. Recuperado de <http://neojiba.org/turneeuropa2016/orquestra-juvenil-da-bahia/>
- Nóbrega, A. P., & Boal-Palheiros, G. (2015). *NEOJIBA: reflexões sobre o ensino das práticas musicais em projeto social*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal, RN, Brasil.

- Nogueira, J. M. N. S. (2002). *Formar professores Competentes e Confiantes*. (Tese de Doutorado). Universidade Nova de Lisboa – NOVA. Lisboa, Portugal.
- Nogueira, M. P. (2015). Um olhar sobre o teatro em comunidades no Brasil. In H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. (pp. 101-127) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunes, P. (2007). Psicologia Positiva. In P. Nunes. *Psicologia: o portal dos psicólogos*. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>
- Oliveira, A. (2003). Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, 11(8), 93-99.
- Oliveira, A. (2006a). Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. *Revista Claves*, 2, 31-45.
- Oliveira, A. (2006b). Educação Musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, 14, 25-34. Porto Alegre.
- Oliveira, A., & Harder, R. (2008). Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. *Revista Claves*, 6, 70-82.
- Oliveira, A. (2014). Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, 11(8), 93-99.
- Oliveira, M. A.W. (2015). *Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- O'Neill, S., & Sloboda, J. A. (1995). The influence of ability, effort and teaching context on achievement in the first year of formal instrumental music training. *British Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Strathclyde, Glasgow.
- O'Neill, S. (1999a). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129-134.
- O'Neill, S. (1999b). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 35-45.
- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, & D. Miell. *Musical identities*, (1nd ed., pp. 79-96). Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. (2005). Youth music engagement in diverse contexts. In J. Mohoney, L. Reed, & J. Eccles (Orgs.). *Organized activities as contexts of development*:

- extracurricular activities, after-school and community programs.* (pp. 255-274)
Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- O'Neill, S. A., & McPherson, E. G. (2002). Motivation. In R. Parncutt, & G. E. McPherson (Orgs.) *The science and psychology of music Performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. *The Oxford handbook of music education*, 1, 163-186.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 325-344.
- Pajares, F., & Oláz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In A. Bandura (Org). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. (pp. 97-114) Porto Alegre: Artmed.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pearce, E. T. (2004). Self-directed practice: the key to both student success and motivation. *The American Music Teacher*, 54(2), 29-30.
- Pena-Vega, A., Almeida, C. R. S., & Petraglia, I. (Orgs.) (2003). *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Penna, M., Nascimento, O. R., & de Mello, M. R. (2012). Educação musical com função social: qualquer prática vale?. *Revista da ABEM*, 20(27), 54-67.
- Penna, M. (2006). Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, 14(14), 35-43.
- Perrone, M. C. C. (2013). De 1954 a 1970: contribuições dos Músicos Estrangeiros na Bahia. In L. B. Vieira, L. Robatto, & C. Tourinho. (Orgs). *Trânsito entre fronteiras na Música*. Belém: PPGARTES/ICA/UFPA.
- Persson, R. S., Pratt, G., & Robson, C. (1992). Motivational and influential components of musical performance: a qualitative analysis. *European Journal for High Ability*, 3, 206-217.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Pinto, A. (2004). *Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência*. Recuperado de <https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/04-alexandrina-pinto.pdf>.
- Pizzato, M. S. (2009). *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Pizzato, M. S. & Hentschke, L. (2010). Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, 23, 40-47. Porto Alegre.

- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2008). Auto-regulação: aspectos introdutórios. In A. Bandura, R. G. AZZI, & S. Polydoro (Orgs). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. (pp. 149-164) Porto Alegre: Artmed.
- Poloni, N. B. (2012). NEOJIBA, os toques brasileiros na experiência musical e sociocultural venezuelana. *8º Encontro Internacional de Música e Mídia*. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo: Brasil.
- Portugal (2013). Ministério da Educação e Ciência. Recomendação nº1/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República*, 2º Série- nº19. Lisboa, p. 4270- 4273.
- Prass, L. (2004). *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Prentki, T. (2009). Contranarrativa: Ser ou não ser: esta não é a questão. In M. P. Nogueira (Org.), *Teatro na comunidade: interações, dilemas e possibilidades*. Florianópolis: UDESC.
- Projeto Educativo (2012/2015). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Carnaxide-Portela*. Recuperado de <http://www.aecarnaxideportela.pt/images/documentos/projeto%20educativo%202012-2015%20-%20parte%201.pdf>
- Projeto Educativo (2015/2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Apelação*. Recuperado de http://www.eapelacao.pt/joomla343/images/2015_16/PEA_2015_2018.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. Minhoto, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad, R. Santos, Trad Cient. 5a ed) São Paulo: Gradiva.
- Radín, J. L. (2009). Brain-compatible teaching and learning: Implications for teacher education. *Education Horizons*, 88, 40-50.
- Reis, J., Carreiras, M., Malheiros, J., & André, I. (2015). Orquestra Geração 2007-2014: a inclusão pela música. In: Cruz, H. (coord.). *Arte e comunidade*. (pp. 289-323) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Relatório Agrupamento de Escolas Damaia (2013-2014). *Relatório dos resultados da avaliação externa do Agrupamento de Escolas da Damaia: Amadora*. Recuperado de [/www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-Damaia-Amadora_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-Damaia-Amadora_R.pdf)

- Reeve, J. (2014). *Motivação e emoção*. (L. A. F. Pontes & S. Machado, Trad, 4a ed). Rio de Janeiro: LTC.
- Renwick, J., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effects on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173–188.
- Rodrigues, H., Leite, A., Faria, C., Monteiro, I., & Rodrigues, P. M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of BeBBab. *International Journal of Community Music*, 3(1), 77-90.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2014a). *Arte de Ser professor. O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. (Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2014b). Para transformar a arte de formar professores. In H. Rodrigues, & P. M. Rodrigues *Arte de Ser professor. O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. (Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Romanelli, G., Ilari, B., & Bosísio, P. (2008). Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. *OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM*, 14(2), 7-20.
- Rufini, S. E., & Engelmann, E. (2015). A motivação do estudante de artes: uma análise orientada pela teoria da autodeterminação. In R. C. Araújo, & D. Ramos (Orgs.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical.*, (pp. 237-252) Curitiba: Ed. UFPR.
- Saint-Maurice, A., & Baptista, V. P. (2015). (Es)colhe as sementes: impactes do Programa Escolhas percecionados pelos jovens. In F. Diogo, A. Castro, & P. Perista (Orgs.). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos*. São Paulo: Edições Húmus Ltda.
- Sánchez, F. (2007). El Sistema Nacional para las Orquestras Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da Abem*, 18, 63-69. Porto Alegre.
- Santos, C. P. dos (2013). *Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Santos, A. R. P. (2014). *O ensino em grupo de instrumentos musicais. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil*. (Tese de doutoramentos). Universidade do Minho – Uminho, Braga, Portugal.
- Santos, R. (2011). *Isso não é um violino? Usos e sentidos contemporâneos da rabeca no Nordeste*. Natal: Editora IFRN.
- Santos, R. M. S. (2004). Melhoria de vida ou Fazendo a vida vibrar: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, 12(10), 59-64.

- Santos, M. C. G., & Gomes, C. A. C. (2008). O sonho e a realidade: sociedade e violência. In G. Espinheira (Org.). *Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. Salvador: EDUFBA.
- Santos, B. S. (2015a, outubro). *Participação de Boaventura de Sousa Santos na XIII Semana de Economia realizada na PUC-SP*. [Arquivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SBrAm37dO8s>.
- Santos, B. (2015b). Teatro essencial: essência comunitária: um reflexo sobre o teatro do oprimido. In H. Cruz (Coord.). *Arte e comunidade*. (pp. 145-179) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 548, 556.
- Shepherd, J., & Wicke, P. (1997) *Music and Cultural Theory*. Malden. Polity Press.
- Serrano, G. P. (2005). Presentación. *Revista de Educación*, 336, 7-18. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_01.pdf.
- SIC Notícias (2016). Informações retiradas da matéria publicada pela SIC Notícias intitulada *Quando estou a cantar não estou preso* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <http://sicnoticias.sapo.pt/programas/reportagemespecial/2016-07-24-Quando-estou-a-cantar-nao-estou-presos>.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.
- Silva, F. A. B., & Araújo, H. E. (Org.) (2010). *Cultura Viva: avaliação do programa Arte, Educação e Cidadania*. Recuperado de http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3304/1/livro_cultura_viva.pdf.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality, and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-254.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1991) Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-2.
- Sloboda, J. A. (2001). Emotion, functionality and the every experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243- 253.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist*, 7(8), 349-354.

- Sloboda, J. A., & Davidson, J. W. (1996) The young performing musician. In I. A. DelieÁge & J. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings: The Origins and Development of Musical Competence*, (pp. 171-190). Oxford: Oxford University Press.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36-57.
- Sousa, R. P.V. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Porto – UP, Porto, Portugal.
- Souza, J. (2004) Educação Musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, 10, 7-11. Porto Alegre, RS.
- Souza, J. (2014). Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In J. Souza (Org.) *Música, educação e projetos sociais*. (pp. 11-26) Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (3a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strass, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. (L. O. Rocha, Trad, 2a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Suzuki, S. (2008). *Educação é amor: o método clássico da educação do talento*. Tradução de Anne Corinna Gottberg. 3ªed.rev.- Santa Maria: Pallotti.
- Swanwick, K. (2010). Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. *Revista Nova Escola*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keith-swanwick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>.
- Szubertowska, E. (2005). Education and the music culture of Polish adolescence. *Psychology of Music*, 33, 317-330.
- Tanaka, H. (2003). *Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, PB, Brasil.
- Taylor, P. (2003). Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In C. Linhares, & M. N. Trindade (Orgs.). *Compartilhando o Mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

- Tsaklagkanou, L., & Creech, A. (2016). Una orquesta juvenil incluyente: Pedagogía, cuidado pastoral y ejecución musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 85- 94.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012) A. Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. In: A. Bertão & M. J. Silva, M. J. (Org.). *Sensos*, 2(1), 11-23. Porto: Legis Editora.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. Washington, DC: NEA
- Tourinho, C. (2007). Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *XVI Encontro Nacional da ABEM & Congresso Regional da ISME*, América Latina.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad. M. I. Antunes. Rev, 3a ed) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (2012). O efeito do encorajamento do professor sobre a auto-eficácia e motivação dos estudantes para a performance auto-regulada. In B. W. Tuckman. *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad. M. I. Antunes Ver, 3a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunstall, T. (2009). Music and morality: the music educator's perspective. *Symposium on music and morality*. University of London, (pp. 1-13). Recuperado de http://www.changingliveselsistema.com/?page_id=522.
- Tunstall, T. (2012). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema and the Transformative Power of Music*. New York: WW Norton/Co.
- Ucchetti, D. T. (2008) A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo. *Revista Brasileira de Educ.* [online]. 13(38), 397-399. ISSN: 1413-2478. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/15.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (2012). [Portal Eletrônico]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>
- Uy, M. (2012). Venezuela's national music education program El Sistema: Its interactions with society and its participants' engagement in praxis. *Music and Arts in Action*, 4(1), 5-21. Recuperado de file:///C:/Users/Dell/Downloads/66-473-1-PB.pdf
- Veloso, A. L. (2016). Más allá de la Orquesta Geração: El retrato de Manuela, una joven que soñaba con ser clarinetista profesional. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 95-103.
- Vilela, C. Z. (2009). *Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

- Yoon, K. S. (1997) *Exploring children`s motivation for instrumental music. Papel presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*. Washington, D.C: [s.n.]
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência: Mortes Matadas por armas de fogo*. 22, 44-57. Brasília. Recuperado de <http://www.mapadaviolencia.org.br/>
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548- 573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theory, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- West, C. (2013). Motivating music students: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 11-19.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 3-10.
- Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 11-75.
- Wuytack, J. (2015, setembro 18) A pedagogia musical como missão. *XpressingMusic – Portal do Conhecimento Musical*. Recuperado de <http://xmusic.pt/entrevista/1974-jos-wuytack>
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2016). *Pedagogia Musical 4*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 O continuum de Autodeterminação mostrando os tipos de motivação	39
Figura 2 Esquema representativo da reciprocidade triática	50
Figura 3 Interações entre fatores individuais e ambientais que determinam a motivação musical	59
Figura 4 Número de alunos participantes por projeto	87
Figura 5 Número de alunos participantes por instrumento	87
Figura 6 Idade média dos alunos participantes	88
Figura 7 Origem dos alunos participantes do NEOJIBA	88
Figura 8 Origem dos alunos participantes da Orquestra Geração	89
Figura 9 Número de alunos participantes por sexo nos dois projetos	89
Figura 10- Show beneficente da Orquestra Juvenil com o Coro Infantil e Juvenil do NEOJIBA ao lado da cantora baiana Ivete Sangalo, na Itaipava Arena Fonte Nova	101
Figura 11 Apresentação da Orquestra Juvenil da Bahia com a participação dos violinistas Vengerov e Midori, no Teatro Castro Alves	101
Figura 12 Concerto da Orquestra Juvenil da Bahia com a solista venezuelana Angélica Olivo, no Teatro Castro Alves	102
Figura 13 Concerto da Orquestra Sinfônica da Bahia com a participação de músicos do NEOJIBA	102
Figura 14 Concerto da OSUFBA com músicos do NEOJIBA, realizado na Reitoria da Universidade Federal da Bahia	102
Figura 15 Concerto da OCA na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública	104
Figura 16 Reunião da OCA realizada no Teatro Castro Alves	105
Figura 17 Apresentação da Orquestra e de grupos camerísticos da OPE	108
Figura 18 Confraternização de Natal com a participação dos monitores, coordenadora, inspetor, família e pesquisadora.....	109

Figura 19 Ensaio do Coro e da Orquestra do Núcleo Estrelas Musicais e apresentação pública, realizada em uma Escola da comunidade	111
Figura 20 Exames laboratoriais realizados com os participantes do Núcleo Estrelas Musicais através de uma parceria entre um Laboratório da cidade de Salvador e o NEOJIBA	117
Figura 21 Ensaios ministrados pelo maestro venezuelano Eduardo Salazar com os participantes da Orquestra Juvenil da Bahia	119
Figura 22 Aulas individuais e coletivas nos Núcleos Estrelas Musicais e OPE	125
Figura 23 Registro dos momentos de afeto partilhados entre professores e alunos	129
Figura 24 Aula de violino no Núcleo Apelação com a supervisão do maestro venezuelano Jesus Olivetti	146
Figura 25 Alunos da OG tocando juntamente com os integrantes da Orquestra da Venezuela Teresa Carreño, durante um ensaio realizado na Fundação C. Gulbenkian .	147
Figura 26 Encontro do maestro venezuelano Gustavo Dudamel com alunos, professores, coordenadores e diretor da OG, na Fundação C. Gulbenkian	148
Figura 27 Aulas individuais no Núcleo Oeiras	153
Figura 28 Ensaio de orquestra no Núcleo Apelação	153
Figura 29 Aula de expressão corporal realizada durante o Encontro em Coimbra.....	153
Figura 30 Ensaio da Orquestra Juvenil, durante o Estágio de Verão	167
Figura 31 Ensaio da Orquestra Infantil, durante o Estágio de Páscoa	167
Figura 32 Ensaios de naipe da área das cordas realizados durante estágios entre os anos de 2014 e 2015	167
Figura 33 Momentos de socialização e de lazer, durante os intervalos das aulas dos estágios	168
Figura 34 Apresentação da Orquestra, durante o <i>Champions League</i> Festival na Praça do Comércio	169
Figura 35 Apresentação da Orquestra no Centro Cultural de Belém, durante o evento Dia da Música	169
Figura 36 Apresentação da Orquestra Iniciante na Aula Magna	169

Figura 37 Apresentação da Orquestra Juvenil sob a direção do regente venezuelano Ulysses Ascanio, na Fundação C. Gulbenkian	169
Figura 38 Orquestras da OG na Gala de Solidariedade realizada no São Luiz Teatro Municipal, com a participação dos músicos do projeto Xiquitsi e músicos portugueses: Carlos Martins, Camané e Rodrigo Leão, sob a direção do maestro venezuelano Olivetti.170	
Figura 39 Participantes da OG e do projeto Xiquitsi dançam juntas, durante a apresentação, e o maestro Olivetti convida o público para acompanhar a Orquestra através de palmas	171
Figura 40 Motivo para entrar no projeto	178
Figura 41 Importância em participar do projeto	180
Figura 42 Aspectos de que mais gostam no projeto	185
Figura 43 Aspectos de que menos gostam no projeto	190
Figura 44 Motivo para a escolha do instrumento	193
Figura 45 Autopercepção sobre a competência no instrumento	196
Figura 46 Participação na escolha do repertório	198
Figura 47 Critério de escolha do repertório preferido	202
Figura 48 Sentimentos durante os concertos	207
Figura 49 Participação de conhecidos nos concertos	211
Figura 50 Participação da família e amigos nos concertos	212
Figura 51 Momentos mais marcantes durante a participação nos projetos	213
Figura 52 Oportunidades surgidas a partir dos projetos	217
Figura 53 Opinião do aluno sobre o seu professor	229
Figura 54 Percepção do participante sobre a sua relação com o professor	231
Figura 55 De que mais gostam na aula de instrumento	233
Figura 56 De que menos gostam na aula de instrumento	242
Figura 57 Incentivo do professor para que o aluno continue a estudar	247
Figura 58 Perspectivas dos participantes sobre a crença do professor relacionada às suas capacidades	249

Figura 59 Apoio da família	250
Figura 60 Modo de apoio da família	251
Figura 61 Crença da família sobre a capacidade musical dos entrevistados	255
Figura 62 Relação entre pares no projeto	255
Figura 63 Apoio por parte dos pares	257
Figura 64 Encontros para tocar fora do projeto	260
Figura 65 Referência de músico	262
Figura 66 Vontade de desistir do projeto	264
Figura 67 Motivos para continuar no projeto	277
Figura 68 Perspectivas profissionais	282
Figura 69 Apoio dos professores e da família sobre a decisão de ser músico	289

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Entrevistados do Projeto NEOJIBA (grupos 2,3,4 e 5) 90

Quadro 2 Entrevistados do Projeto Orquestra Geração (grupos 2,3,4 e 5) 90

APÊNDICES

Apêndice A-Solicitação de autorização para a pesquisa	i
Apêndice A1 Solicitação ao Setor Pedagógico do NEOJIBA	i
Apêndice A2 Solicitação ao Diretor da Orquestra Geração, Wagner Diniz	ii
Apêndice A3 Solicitação à Coordenadora do Núcleo Oeiras, Matilde Caldas.....	iii
Apêndice A4 Solicitação à Diretora da Escola EB1 c/JI Amélia Vieira Luís....	iv
 Apêndice B-Solicitação de autorização para entrevista e imagem	 v
Apêndice B1 Termo de autorização para os participantes menores de idade	v
Apêndice B2 Termo de autorização para os participantes maiores de idade	vi
Apêndice B3 Termo de autorização para os professores, monitores, coordenadores, diretores e assistente social	vii
 Apêndice C-Roteiro de entrevista semiestruturada	 viii
Apêndice C1 Roteiro de entrevista com os participantes dos dois projetos	viii
Apêndice C2 Roteiro de entrevista com os professores, monitores (NEOJIBA e OG) e coordenadores de instrumento (NEOJIBA)	x
Apêndice C3 Roteiro de entrevista com coordenadores de núcleo (OG e NEOJIBA), Assessora de Direção (OG), Diretor musical e Coordenador Pedagógico (NEOJIBA)	xiii
Apêndice C4 Roteiro de entrevista com os diretores e fundadores dos projetos	xvi
Apêndice C5 Roteiro de entrevista com a Assistente Social do NEOJIBA ...	xviii
 Apêndice D- Mapas das cidades de Salvador-Ba/ Brasil e de Lisboa/ região metropolitana-Portugal e localização dos núcleos investigados	 xix
Apêndice D1 Mapa da cidade de Salvador e localização dos núcleos investigados	xix
Apêndice D2 Mapa da cidade de Lisboa e localização dos núcleos investigados	xxi
 Apêndice E- Repertório das orquestras dos núcleos do NEOJIBA e da Orquestra Geração selecionados para o estudo	 xxiii
Apêndice E1 Repertório das orquestras dos núcleos do NEOJIBA	xxiii

Apêndice A-Solicitação de autorização para a pesquisa

Apêndice A1 - Solicitação ao Setor Pedagógico do NEOJIBA



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Lisboa, 11 de agosto de 2014

Ao Setor Pedagógico e Musical do Projeto NEOJIBA

Enquanto estudante de Doutorado da Universidade Nova de Lisboa e professora da Universidade Federal da Paraíba, estou realizando um trabalho de investigação sobre a aprendizagem musical e motivação de crianças e jovens em projetos que têm como referência o *El Sistema*, da Venezuela.

Neste sentido, venho solicitar autorização para visitas e gravação de som e imagem (a combinar com a coordenação) das atividades do Projeto NEOJIBA, como também para a realização de entrevistas com professores, maestros, alunos e coordenadores de núcleos.

Agradeço a atenção a este pedido e fico a aguardar uma resposta.

Atenciosamente,

Ariana Perazzo da Nóbrega

Apêndice A2 - Solicitação ao Diretor da Orquestra Geração Wagner Diniz



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Lisboa, 19 de maio de 2014

Ex.mo. Sr. Director António Wagner Diniz

Enquanto estudante de Doutorado da Universidade Nova de Lisboa e professora da Universidade Federal da Paraíba estou realizando um trabalho de investigação sobre a aprendizagem musical e motivação de crianças e jovens no Projeto Orquestra Geração. Já tive oportunidade de fazer algumas visitas e assistir a alguns concertos e tenho interesse em recolher registos.

Neste sentido, venho solicitar autorização para visitas e gravação de som e imagem das actividades da Orquestra Geração, como também para a realização de entrevistas com professores, maestros, alunos e coordenadores de Núcleos.

Gostaria também de saber se devo pedir autorização directamente aos pais e encarregados de educação ou realizar o pedido através da Direcção da Escola/ do Núcleo.

Agradeço a atenção a este pedido e fico a aguardar uma resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Ariana Perazzo da Nóbrega

**Apêndice A3 - Solicitação à Coordenadora da Orquestra Geração Oeiras Matilde
Caldas**



**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

Lisboa, 27 de abril de 2015

Professora Matilde Caldas

Coordenadora da OG Oeiras

Sou Ariana Perazzo, estudante de Doutoramento da Universidade Nova de Lisboa. Estou a realizar um trabalho de investigação sobre a aprendizagem musical de crianças e jovens no Projeto Orquestra Geração. Já tive oportunidade de fazer algumas visitas em alguns núcleos e assistir a alguns concertos da Orquestra do Projeto.

Neste sentido, venho solicitar autorização para fazer uma visita e gravação de som e imagem de um dia de actividades no Núcleo de Oeiras. Gostaria também de saber se a senhora, como coordenadora deste núcleo, teria disponibilidade para que eu realizasse uma entrevista consigo.

Encaminho abaixo o contato realizado com o Prof. Wagner Diniz, no qual ele concede autorização para a referida investigação.

Em anexo segue o documento comprovativo da Universidade Nova de Lisboa.

Meus melhores cumprimentos,

Ariana Perazzo da Nóbrega

Apêndice A4 - Solicitação à Diretora da Escola EB1 c/JI Amélia Vieira Luís



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Lisboa, 28 de abril de 2015

Ex.ma. Teresa Silva

Directora do EB1 c/JI Amélia Vieira Luís

Enquanto estudante de Doutoramento da Universidade Nova de Lisboa estou a realizar um trabalho de investigação sobre a aprendizagem musical de crianças e jovens no Projeto Orquestra Geração. Já tive oportunidade de fazer algumas visitas e assistir a alguns concertos e tenho interesse em recolher registros, nomeadamente em vídeo.

Neste sentido, venho solicitar autorização para visitas e gravação de som e imagem nas actividades deste Núcleo da Orquestra Geração, como também para a realização de entrevistas com o coordenador, professores e alunos.

Gostaria também de saber se devo pedir autorização directamente aos pais e encarregados de educação ou realizar o pedido através da Direcção da Escola/ do Núcleo.

Agradeço a atenção a este pedido e fico a aguardar uma resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Ariana Perazzo da Nóbrega

Apêndice B-Solicitação de autorização para entrevista e imagem

Apêndice B1- Termo de autorização para os participantes menores de idade



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (participantes menores de idade)

Eu, _____, pai/mãe e/ou responsável por _____, integrante do Projeto _____, através do presente termo, autorizo Ariana Perazzo da Nóbrega, doutoranda em Música na Universidade Nova de Lisboa, a realizar entrevista, como também explicitar e utilizar imagem (fotografias e vídeos) de _____ em todo e qualquer material acadêmico-científico, sem restrição de prazo, referente à sua pesquisa de doutorado (tese, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Com relação ao uso de citações, autorizo a explicitação da identidade de _____ de acordo com a opção escolhida por mim entre as indicadas na tabela abaixo (marcar “X”), desde que sejam seguidos os princípios éticos da pesquisa acadêmico-científica:

	Identidade usando meu nome
	Identidade preservada utilizando um pseudônimo

_____, ____ de _____ de 2014

Apêndice B2 - Termo de autorização para os participantes maiores de idade



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (participantes maiores de idade)

Eu, _____, integrante do Projeto _____, através do presente termo, autorizo Ariana Perazzo da Nóbrega, doutoranda em Música na Universidade Nova de Lisboa, a realizar entrevista, como também explicitar e utilizar imagem (fotografias e vídeos) em todo e qualquer material académico-científico, sem restrição de prazo, referente à sua pesquisa de doutorado (tese, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Com relação ao uso de citações, autorizo a explicitação da minha identidade de acordo com a opção escolhida por mim entre as indicadas na tabela abaixo (marcar “X”), desde que sejam seguidos os princípios éticos da pesquisa académico-científica:

	Identidade usando meu nome
	Identidade preservada utilizando um pseudônimo

_____, ____ de _____ de 2014

**Apêndice B3 - Termo de autorização para os professores, monitores,
coordenadores, diretores e assistente social**



**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

(professores, monitores, coordenadores, diretores e assistente social)

Eu _____, através do presente termo, autorizo Ariana Perazzo da Nóbrega, doutoranda em Música na Universidade Nova de Lisboa, a realizar entrevista, como também explicitar e utilizar minha imagem (fotografias e vídeos) em todo e qualquer material acadêmico-científico, sem restrição de prazo, referente à sua pesquisa de doutorado (tese, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Com relação ao uso de citações, autorizo a explicitação da minha identidade de acordo com a opção escolhida por mim entre as indicadas na tabela abaixo (marcar “X”), desde que sejam seguidos os princípios éticos da pesquisa acadêmico-científica:

	Identidade usando meu nome
	Identidade preservada utilizando um pseudônimo

_____, ____ de _____ de 2014

Apêndice C-Roteiro de entrevista semiestruturada

Apêndice C1- Roteiro de entrevista com os participantes dos dois projetos

PARTE 1- Caracterização dos participantes

Nome ou pseudônimo: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Nome do núcleo: _____

Tempo que participa do projeto: _____

Local onde nasceu e onde mora: _____

Com quem mora: _____

Irmãos: _____

Trabalho dos pais: _____

Instrumento que toca: _____

1. a) Você tem atividades semanais além do projeto e da escola (musical e não musical)? Sim/ não
b) Se sim, quais?
2. Que tipo de música você ouve em casa?
3. Você já tinha conhecimento da música erudita/clássica antes do projeto?
4. a) Alguém da família tem envolvimento com a música? Sim/não
b) Se sim, são integrantes do projeto? Sim/ não

PARTE 2: Envolvimento dos participantes nos projetos

5. Como ficou sabendo do Projeto?
6. O que o (a) levou fazer parte do Projeto?
7. Para você, qual a importância de participar do Projeto?
8. a) O que mais gosta no Projeto?
b) E o que menos gosta?
9. O que fez escolher o instrumento que estuda?
10. Quanto tempo por dia você dedica ao estudo do instrumento?
11. Você se acha competente no instrumento que toca?
12. a) Qual o seu repertório preferido, da música que tocam na orquestra?
b) Por quê? (pergunta aberta)
13. Você tem alguma participação na escolha do repertório?

14. O que sente durante as apresentações musicais em público?
15. Qual o momento mais marcante durante o período de participação no Projeto?
16. a) Há alguma participação de pessoas conhecidas na plateia durante os concertos? Sim/ Não
- b) Se sim, quem?
17. Que oportunidades surgiram a partir da sua participação no Projeto?

PARTE 3: Influência dos professores, da família e dos pares na motivação dos participantes

18. a) A sua família apoia a sua participação no Projeto?
- b) De que maneira?
19. A sua família acredita que você é capaz de ser um bom músico?
20. Quantos professores de instrumento você teve aqui no Projeto?
21. Você acha que o seu/a sua professor(a) é (foi) um bom/uma boa professor(a)?
22. a) O que mais gosta das suas aulas?
- b) E o que menos gosta?
23. Os professores incentivam você para que continue a estudar música?
24. Em sua opinião, o seu professor acredita que você é capaz de vir a ser um bom músico/tocar bem seu instrumento?
25. Como é a sua relação com o professor?
26. Como é a relação dos seus amigos no Projeto?
27. Encontram-se para tocar fora do Projeto?
28. Os amigos apoiam você no Projeto?
29. Quem é para você o grande modelo de músico (no Projeto ou fora do Projeto)?

PARTE 5: Desmotivação, motivos para continuar e aspirações profissionais futuras

30. a) Em algum momento pensou em desistir do Projeto?
- b) Se sim, qual o motivo?
31. O que mais motiva a continuar no Projeto?
32. Qual carreira profissional você pretende seguir?
33. O Projeto contribui para a sua decisão? (se a resposta anterior for musicista)
34. Os professores e a família apoiam a sua decisão?

Apêndice C2 - Roteiro de entrevista com os professores, monitores (NEOJIBA e OG) e coordenadores de instrumento (NEOJIBA)

PARTE 1 - Caracterização dos entrevistados

Nome/pseudônimo: _____

Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Tempo de atuação na profissão: _____

Tempo de atuação no Projeto: _____

Experiência profissional: _____

PARTE 2 - Informações gerais sobre o Projeto

1. Inicialmente gostaria de agradecer a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Qual a carga horária semanal referente às aulas individuais e aos ensaios de orquestra?
2. Os iniciantes têm contacto imediato com o instrumento?
3. Como você iniciou no Projeto?
4. Houve alguma preparação durante a sua formação profissional para lidar com jovens em situação de risco ou exclusão social?

PARTE 3 - Motivação para ensinar e para aprender nos projetos e envolvimento dos alunos

5. Sente-se motivado para ensinar no Projeto?
6. O que mais o (a) motiva a participar do Projeto?
7. Poderia falar sobre o que a experiência em ministrar aulas no Projeto trouxe de significativo para sua vida pessoal e profissional?
8. Como é o comprometimento/envolvimento dos alunos?
9. Em sua opinião há apoio da família dos alunos?
10. Como é o seu relacionamento com os envolvidos no projeto (alunos, pais, colegas, coordenadores e diretores de escola)?
11. a) Como classificaria a motivação dos alunos?
b) Por quê?
12. Qual o grau de persistência dos alunos?
13. Qual a maior razão de desistência dos alunos?
14. Ao se deparar com a desmotivação dos alunos, acha que é possível superar essa situação ao implementar alguma estratégia pedagógica específica?

15. Há uma preocupação em desenvolver no aluno expectativas elevadas?
16. Você acha que é possível motivar o aluno, mesmo quando este não tem apoio de familiares e amigos?
17. Como lida com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?
18. Em sua opinião, o que mais motiva o aluno a continuar no Projeto?
19. Qual o momento mais marcante durante o tempo de atuação no Projeto?

PARTE 4 - Repertório

20. Qual sua opinião sobre o repertório estabelecido no Projeto (adequação às aprendizagens das questões técnicas específicas para o instrumento)?
21. Há uma abertura a outras tendências musicais?
22. Qual a opinião dos alunos com relação ao repertório?
23. a) Quais as peças preferidas?
b) Por quê?

PARTE 5 - Ensino e aprendizagem musical e o reflexo nos participantes e na sua comunidade

24. Em sua opinião, no Projeto há boas condições para aprendizagem (ambiente positivo/negativo, favorável/desfavorável, espaço, recursos físicos e financeiros)?
25. Há diferença, em sua opinião, em ministrar aulas em Escolas de Música/ Conservatório e no Projeto? (pergunta não realizada com os monitores do NEOJIBA por não terem tido essa experiência).
26. Qual a maior dificuldade encontrada pelo professor para atuar no Projeto?
27. Quais os resultados mais expressivos alcançados pela atuação do Projeto?
28. Em sua opinião, qual a contribuição que este Projeto oferece aos participantes (alunos)?
29. Você acha que há uma melhoria no desenvolvimento dos alunos na escola a partir do Projeto?
30. Como é visto o Projeto pela comunidade?
31. Você acha que houve alguma mudança significativa para a comunidade desde a atuação e consolidação do Projeto?
32. O que as atividades oferecidas nos projetos trazem de positivo (especificar)?
33. Tem algo negativo que queira comentar?

PARTE 6 - Desafios e projeção

34. Quais os principais desafios com que você se deparou durante sua experiência no Projeto?
35. Qual a expectativa com relação aos resultados profissionais e pessoais no Projeto?
36. Qual sua avaliação do resultado do Projeto ao longo do período existente?

Apêndice C3 - Roteiro de entrevista com coordenadores de núcleo (OG e NEOJIBA), Assessora de Direção (OG), Diretor musical e Coordenador Pedagógico (NEOJIBA)

PARTE 1- Caracterização dos entrevistados

Nome/pseudônimo: _____

Formação Acadêmica: _____

Tempo de atuação na profissão: _____

Tempo de atuação no projeto: _____

Experiência profissional: _____

Núcleo que coordena (no caso dos coordenadores): _____

PARTE 2 - Informações gerais sobre o Projeto

1. Inicialmente gostaria de agradecer a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Como você iniciou no Projeto?
2. Qual o número total de participantes do Projeto e quantos núcleos no total?
3. Qual o valor das bolsas? (No caso específico do NEOJIBA)
4. Qual a carga horária semanal referente às aulas individuais e aos ensaios de orquestra? (para monitores e integrantes)
5. Como é o processo de seleção dos monitores e integrantes do Projeto?
6. Com que frequência tem-se a participação dos professores convidados?
7. Há uma abertura de instituições para fazer parcerias com o Projeto?

PARTE 3 - Motivação para ensinar e para aprender nos projetos

8. Como é o comprometimento/envolvimento dos alunos?
9. Em sua opinião há apoio da família dos alunos?
10. a) Como classificaria a motivação dos alunos?
b) Por quê?
11. Qual o grau de persistência dos alunos?
12. Qual a maior razão de desistência dos alunos?
13. Ao se deparar com a desmotivação dos alunos, acha que é possível superar essa situação ao implementar alguma estratégia pedagógica específica?
14. Você acha que é possível motivar o aluno, mesmo quando este não tem apoio de familiares e amigos?
15. Em sua opinião, o que mais motiva o aluno a continuar no Projeto?
16. Qual o momento mais marcante durante o tempo de atuação no Projeto?

PARTE 4 - Repertório

17. Quais os critérios utilizados na seleção do repertório de orquestra?
18. Inicialmente houve alguma dificuldade/resistência em implementar a música erudita no núcleo, mesmo não fazendo parte da realidade de muitos dos integrantes?
19. Há uma abertura a outras tendências musicais?
20. Há interesse em estabelecer o diálogo com outras culturas existentes nas comunidades pertencentes aos integrantes do Projeto?
21. Qual a opinião dos alunos com relação ao repertório?
22. É colocada a oportunidade de os alunos escolherem o repertório a ser tocado?

PARTE 5 - Ensino e aprendizagem musical e o reflexo nos participantes e na sua comunidade

23. Poderia falar sobre a proposta pedagógica do Projeto?
24. Ela é adaptada à realidade de cada núcleo?
25. Os núcleos são independentes?
26. Houve alguma preparação dos professores e monitores para lidar com jovens em situação de risco ou exclusão social?
27. Em entrevista realizada com alguns monitores, eles comentaram sobre o pouco preparo para ministrar aulas e demonstraram insatisfação ocasionada pela obrigatoriedade em ter que dar aula. Há alguma preocupação com relação à capacitação dos monitores? (Pergunta realizada apenas para os coordenadores do NEOJIBA)
28. Alguns também comentaram sobre o tempo reduzido para o estudo individual do instrumento. O que acha disso? (Pergunta realizada apenas para os coordenadores do NEOJIBA)
29. Os iniciantes têm contacto imediato com o instrumento?
30. Em sua opinião, no Projeto há boas condições para aprendizagem (ambiente positivo/negativo, favorável/desfavorável, espaço, recursos físicos e financeiros)?
31. Há diferença, em sua opinião, em ministrar aulas em Escolas de Música/ Conservatório e no Projeto?
32. Qual a maior dificuldade encontrada pelo professor e coordenador para atuar no Projeto?
33. Quais os resultados mais expressivos alcançados pela atuação do Projeto?
34. Em sua opinião, qual a contribuição que este Projeto oferece aos participantes?

35. Você acha que há uma melhoria no desenvolvimento dos alunos na escola a partir do Projeto?
36. Como é visto o Projeto pela comunidade?
37. Você acha que houve alguma mudança significativa para a comunidade desde a atuação e consolidação do Projeto?

PARTE 6 - Desafios e projeção

38. Quais os principais desafios com que você se deparou durante sua experiência no Projeto?
39. Qual a expectativa com relação ao futuro profissional dos integrantes que optam em seguir música como profissão?
40. Há mercado de trabalho suficiente?
41. Nas entrevistas realizadas por alguns integrantes do Projeto, eu observei um deslumbramento com relação à carreira musical. Alguns almejam serem solistas, integrantes de orquestras de reconhecimento internacional, como você vê essa questão?
42. Em que o Projeto difere e em que se assemelha com o *El Sistema*?
43. O diferente contexto social entre os dois países tem alguma consequência na aplicação e no resultado do Projeto?
44. Como você analisa a crítica que o *El Sistema* tem recebido pelo livro publicado pelo autor Baker recentemente?
45. Qual sua avaliação com relação aos resultados alcançados no Projeto ao longo do período existente?
46. Quais os desafios futuros?

Apêndice C4 - Roteiro de entrevista com os diretores e fundadores dos projetos

Nome: _____

PARTE 1- Informações gerais sobre o Projeto

1. Inicialmente gostaria de agradecer a sua disponibilidade em participar desta entrevista. O que o motivou a idealizar o Projeto?
2. Houve alguma preparação dos professores e monitores para lidar com jovens em situação de risco ou exclusão social?
3. O Projeto foi inspirado no *El Sistema*. O diferente contexto social entre os países teve alguma consequência na aplicação e no resultado do Projeto? O que difere e o que assemelha ao *El Sistema*?

PARTE 2 - Motivação na aprendizagem musical

4. Como é o comprometimento/envolvimento dos alunos?
5. Em sua opinião há apoio da família dos alunos?
6. Como classificaria a motivação dos alunos? Por quê?
7. Qual o grau de persistência dos alunos?
8. Qual a maior razão de desistência dos alunos?
9. Ao se deparar com a desmotivação dos alunos, acha que é possível superar essa situação ao implementar alguma estratégia pedagógica específica?
10. Você acha que é possível motivar o aluno, mesmo quando este não tem apoio de familiares e amigos?
11. Em sua opinião, o que mais motiva o aluno a continuar no Projeto?
12. Qual o momento mais marcante durante o tempo de atuação no Projeto?

PARTE 3 - Repertório

13. Inicialmente houve alguma dificuldade/resistência em implementar a música erudita no Projeto, mesmo não fazendo parte da realidade de muitos dos integrantes?
14. Quais os critérios utilizados na seleção do repertório de orquestra?
15. Há uma abertura a outras tendências musicais?
16. Há interesse em estabelecer o diálogo com outras culturas existentes nas comunidades pertencentes aos integrantes do Projeto?
17. Qual a opinião dos alunos com relação ao repertório?

PARTE 4 - Ensino e aprendizagem musical e o reflexo nos participantes e na sua comunidade

18. Em sua opinião, no Projeto há boas condições para aprendizagem (ambiente positivo/negativo, favorável/desfavorável, espaço, recursos físicos e financeiros)?
19. Há diferença, em sua opinião, em ministrar aulas em Escolas de Música/ Conservatório e no Projeto?
20. Qual a maior dificuldade encontrada pelo professor para atuar no Projeto?
21. Quais os resultados mais expressivos alcançados pela atuação do Projeto?
22. Em sua opinião, qual a contribuição que este Projeto oferece aos participantes?
23. Você acha que há uma melhoria no desenvolvimento dos alunos na escola a partir do Projeto?
24. Como é visto o Projeto pela comunidade?
25. Você acha que houve alguma mudança significativa para a comunidade desde a atuação e consolidação do Projeto?

PARTE 5 - Desafios e projeção

26. Quais os principais desafios com que você se deparou durante sua experiência no Projeto?
27. Qual a expectativa com relação ao futuro profissional dos integrantes que optam em seguir música como profissão?
28. No caso da escolha em seguir a música profissionalmente, você acha possível eles serem inseridos no mercado de trabalho?
29. Nas entrevistas realizadas por alguns integrantes do Projeto eu observei um deslumbramento com relação à carreira musical. Alguns almejam serem solistas, integrantes de orquestras de reconhecimento internacional, como você vê essa questão?
30. Como você vê a crítica que o *El Sistema* tem recebido pelo livro, do autor Baker, publicado recentemente?
31. Qual sua avaliação com relação aos resultados alcançados no Projeto ao longo do período existente?
32. Quais os desafios futuros?

Apêndice C5 - Roteiro de entrevista com a Assistente Social do NEOJIBA

Nome: _____

1. Inicialmente gostaria de agradecer a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Quais as principais demandas vivenciadas no cotidiano aqui no NEOJIBA?
2. Você acha que houve alguma mudança significativa para a comunidade desde a atuação e consolidação do Projeto?
3. Quais os principais desafios com que você se deparou durante sua experiência no Projeto?
4. Há alguma preparação voltada para os professores e monitores para lidar com jovens em situação de risco ou exclusão social?
5. Em sua opinião, qual a contribuição que este Projeto oferece aos participantes (alunos)?
6. Você acha que há uma melhoria no desenvolvimento dos alunos na escola a partir do Projeto?
7. Em sua opinião, o que mais motiva o aluno a continuar no Projeto?
8. Quais os maiores motivos de desistência dos participantes no Projeto?

Apêndice D- Mapas das cidades de Salvador-Ba/ Brasil e de Lisboa/ região metropolitana-Portugal e localização dos núcleos investigados

Apêndice D1- Mapa da cidade de Salvador e localização dos núcleos investigados

Adaptado de: Google Earth Pro



MAPA DO BRASIL:
Bahia



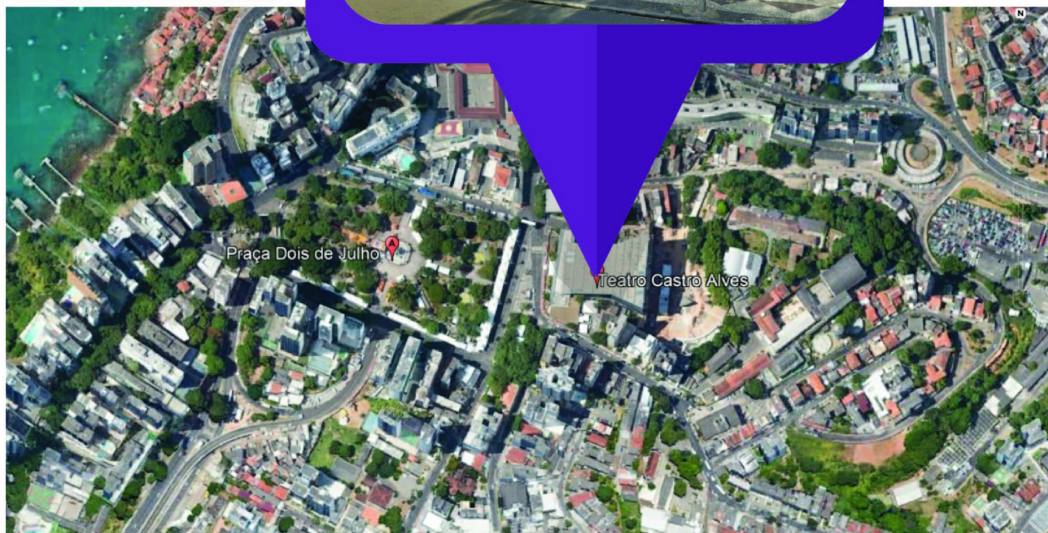
SALVADOR - BA



NÚCLEO NGF

Teatro Castro Alves

Praça Dois de Julho, s/n
- Campo Grande,
Salvador - BA



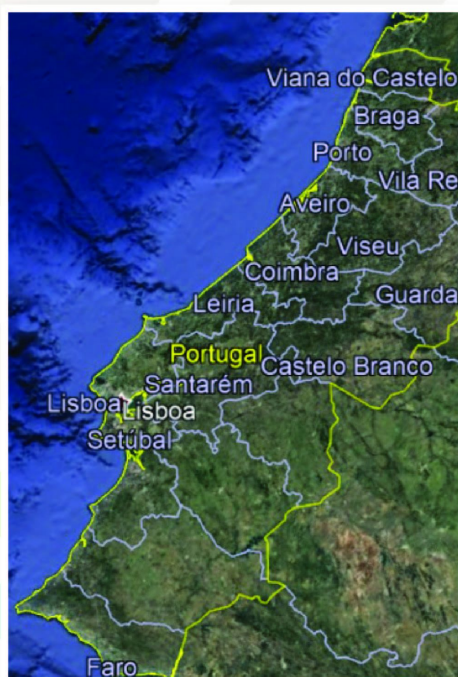
NÚCLEO ESTRELAS MUSICAIS

Colégio Estadual Prof. Carlos Santana

Bc da Cultura, - Nordeste de
Amaralina - Salvador, BA



Apêndice D2- Mapa da cidade de Lisboa e localização dos núcleos investigados



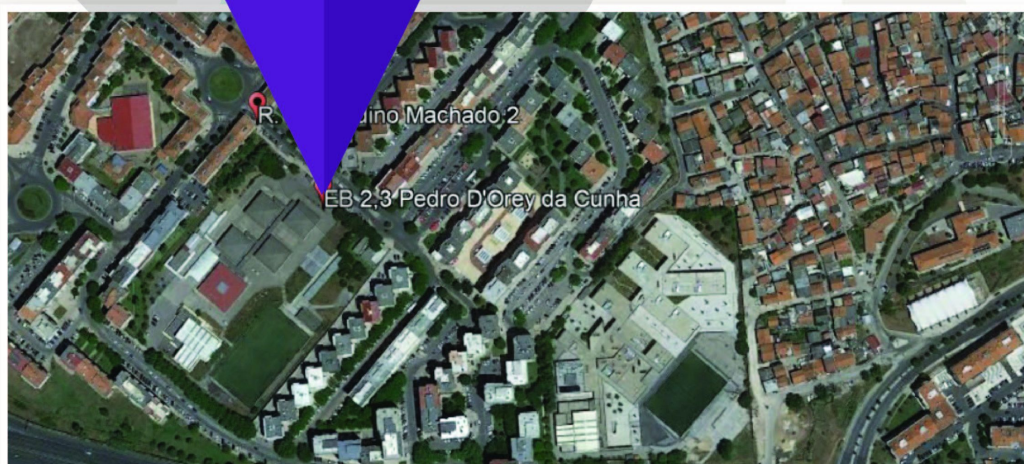
MAPA DE PORTUGAL:
região metropolitana de Lisboa



NÚCLEO DAMAIA

**Agrupamento de Escolas
Pedro d' Orey da Cunha**

Rua Bernardino Machado, 2,
2610 Damaia, Amadora





NÚCLEO APELAÇÃO

*Escola do Ensino Básico 1º e 2º
Ciclo da Apelação*

Rua do Cemitério, 2680
Apelação, Loures



NÚCLEO OEIRAS

*Agrupamento de Escolas
Carnaxide-Portela /
EB 1 Amélia Vieira Luís*

Rua Pedro Homem de Melo,
2794-053 Carnaxide



*Adaptado de:
Google Earth Pro*



**Apêndice E- Repertório das orquestras dos núcleos do NEOJIBA e da Orquestra
Geração selecionados para o estudo**

Apêndice E1- Repertório das orquestras dos núcleos do NEOJIBA

NEOJIBA

ANO: 2014 (2º semestre)

COMPOSITOR	ARRANJO	MÚSICA
C.Saint- Saens	-	Bacanal da Ópera “Sansão e Dalila”
P.I Tchaikovsky	-	Sinfonia nº5 em mi menor, op.64
P.I. Tchaikovsky	-	Concerto nº1 para piano e orquestra
Max Bruch	-	Concerto para violino, nº1 em Sol menor, op. 26 (I. Vorspiel-Allegro moderato; II.Adagio e III. Finale- Allegro enérgico)
Dmitri Shostakovich	-	Sinfonia nº10 em Mi menor, op. 93
Ary Barroso	Jamberê	Aquarela do Brasil
Leonard Bernstein	-	Danças Sinfônicas da West SideStory
Júlia Wolf	-	<i>Rise and Fly</i> para percussão e orquestra
Georg Gershwin	-	<i>Rhapsody in Blue</i> para piano e orquestra
Villa-Lobos	-	Bachianas Brasileiras nº4
Francis Poulenc	-	Concerto para dois pianos e orquestra
Gustav Mahler	-	Sinfonia nº 1 Titan
Gustav Holst	-	Marte -Os Planetas
Gioachino Rossini	-	Abertura GilhermeTell
Lorenzo Fernandez	-	Batuque
Ari Barroso	Jamberê	Aquarela do Brasil
Silvestre Revueltas	-	Semsemayá
Alberto Ginastera	-	Suite Estância
Wellington Gomes	-	Sonhos Percutidos
Ari Barroso	Jamberê	Na Baixa dos Sapateiros
Zequinha de Abreu	Jamberê	Tico-Tico no Fubá

Arturo Marquez	-	Danzón nº2
Arturo Marquez	-	Conga del Fuego Nuevo
Dorival Caymmi	Jamberê	Caymmeando
Anderson	-	Christmas Festival
Sibelius	-	Karelia Suite op. 11
Sibelius	-	Finlândia, op.26
Maestro Duda/José Ursicino da Silva	Jamberê	Gonzagueando
P.I.Tchaikovsky	-	Abertura 1812
P.I.Tchaikovsky	-	Marcha Eslava, op. 31
Ennio Morricone	Sandra Romero	Gabriel's Oboe
George Philipp Telemann	-	Concerto para Viola em Sol Maior (II-Movimento)
J.S.Bach	Isaac Merle	Concerto para Brandemburgo nº3 (I e II-Movimentos)
W.A.Mozart	-	Eine Kleine (I-Allegro)
Humberto Teixeira e Luís Gonzaga	Jamberê	Asa Branca
Georges Bizet	-	Farandole (da L'Arlésienne Suíte)
Antonin Dvorák	Merle J. Isaac	Dança Eslava nº1- Allegro
Touquinho, Vinicius de Moraes, Toquinho, Guido Morra, Maurizio Fabrizio	Jamberê	Aquarela
Vinicius de Moraes/ Baden Powell	Jamberê	Berimbau
	Víctor Lopez	Guantanamera - Canção Folclórica Cubana
Manuel Artés	-	Chamambo
Manuel Penella	O Llacer/Jamberê	El Gato Montés para trompete solo e orquestra
M.A. Charpentier	Jamberê	Te Deum Prelude
L.V.Beethoven	Jeff Manookian	Theme from Symphony nº 9
G.F.Handel	M.Hindson	"Halleluia Chorus" from The Messiah
Guerra-Peixe/ Clóvis Pereira	-	Mourão
	D. Cozzella	Noite Feliz
L. Gonzaga/ H. Teixeira	A.Paulin/ Jamberê	Asa Branca

Apêndice E2- Repertório das orquestras dos núcleos da Orquestra Geração

ORQUESTRA GERAÇÃO ANO: 2014-2015

COMPOSITOR	ARRANJO	MÚSICA
Shinichi Suzuki		Motto Perpetuo
Shinichi Suzuki	-	Twinkle Twinkle Little Stars
	Sandra Martins	Machadinha
	Sandra Martins	Balão do João
Ludwig Van Beethoven	-	Hino à Alegria
Modest Mussorgsky	-	A Grande Porta de Kiev
Manuel Artés	-	Chamanbo
Héctor Gutierrez Cortinas	-	A levantar-se
Héctor Gutierrez Cortinas	-	Grillito
Antonio Vivaldi	-	Concerto para dois violinos em lá menor- 1º movimento
G. Bizet	-	Farandole
Tylman Susato	Philip Gordon	Little Baroque Suite
Offenbach	-	Can Can
-	Carlos Garcia	Ritmos Ciganos
Antonín Dvorák	Vernon Leidig	Sinfonia do Novo Mundo, 4º movimento (9º Sinfonia)
G.Verdi	-	Overture Nabuco
Georges Bizet	-	Les Toreadors-Suíte nº1, Carmem
Georg Friedrich Händel	-	Hallelujah (da oratória O Messias)
Offenbach	-	Can Can

Rossini	Jerry Lehmeier	William Tell
Merle Isaac	-	GipsyOverture
P.I. Tchaikovsky	-	Trepak (da Suite O Quebra Nozes)
Carlos Garcia	-	Suite Afro-Cubana
Paulino Oliveira	Carlos Garcia	Morna`m cria ser poeta
Johannes Brahms	-	Dança Húngara nº2
Georg Friedrich Händel	-	Water Music
Richard Wagner	-	Coro dos Peregrinos (da ópera Tannhäuser)
P.I. Tchaikovsky	-	Marcha Eslava, op.31
Jean Sibelius	-	Finlândia, op. 26
Ludwig Van Beethoven	-	Sinfonia nº5, Dó m, op.6, 4º andamento (Allegro)
Franz von Suppé	-	Cavalaria ligeira (abertura)
John Newton	-	Amazing Grace
Merle Isaac	-	Abertura Cigana
Modest Moussorgsky	-	A Grande Porta de Kiev (de Quadros de uma exposição)
P.I. Tchaikovsky	-	Abertura 1812, Op. 49
P.I. Tchaikovsky	-	Marcha Eslava op. 31
Alberto Ginastera	-	Estância (Suite do ballet), 1º e 4º movimentos
Camané	-	Sei de um Rio
Klaus Badelt	-	Piratas das Caraíbas (He's a Pirate)
Manuel Artès	-	Chamanbo
Carlos Garcia	-	Sol di manhã

Carlos Garcia	-	Ritmos ciganos
Carlos Garcia	-	Abertura Afro-Cubana
Zequinha de Abreu	-	Tico Tico
Georges Bizet	-	Carmen, Suíte nº1: Prelude, Aragonaise, LesToreadors,
Georges Bizet	-	Farandole de L'Arlesienne, Suíte nº 2
Georges Bizet	-	LesToreadors (da Suíte nº1, Carmem)
Merle Isaac	-	Gypsy Overture
Georg Philip Telemann	-	Concerto para duas violas
Philip Gordon	-	Little Baroque Suite 1º movimento
Marc	-	Antoine Charpentier- Te Deum
Carlos Garcia	-	Ritmos ciganos
Jaccques Offenbach	-	Can Can
Rodrigo Leão	-	Comédia de Deus
Carlos Garcia	-	Sol di manhã